


«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК



«Сибирский педагогический журнал» размещен в Научной Электронной Библиотеке – НЭБ www.elibrary.ru

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

(научно-практическое издание)

5/2010

Новосибирск

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК

Главный редактор: **В. А. Беловолов** доктор педагогических наук, профессор

Председатель редакционной коллегии:

П. В. Ленин доктор педагогических наук, профессор

Председатель редакционного совета:

В. А. Сластенин доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

Редакционный совет:

Редакционная коллегия:

Н. П. Абаскалова доктор педагогических наук, профессор

Р. И. Айзман доктор биологических наук, профессор

С. П. Беловолова доктор педагогических наук, профессор

А. Ж. Жафяров доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО

В. А. Зверев доктор исторических наук, профессор

В. С. Нургалеев доктор психологических наук, профессор

В. Г. Храпченков доктор педагогических наук, профессор

Л. И. Холина доктор педагогических наук, профессор

А. А. Чернобров доктор филологических наук, профессор

В. А. Адольф (Красноярск) доктор педагогических наук, профессор

Л. Н. Алексаикина (Москва) доктор педагогических наук, профессор

Р. М. Асадуллин (Уфа) доктор педагогических наук, профессор

М. А. Галагузова (Екатеринбург) доктор педагогических наук, профессор

А. Д. Герасёв (Новосибирск) доктор биологических наук, профессор

Д. А. Данилов (Якутск) доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

В. А. Дмитриенко (Томск) доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО

В. П. Казначеев (Новосибирск) доктор медицинских наук, профессор, академик РАМН

Н. Э. Касаткина (Кемерово) доктор педагогических наук, профессор

Т. К. Клименко (Чита) доктор педагогических наук, профессор

В. И. Матис (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор

В. М. Лопаткин (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор

Л. И. Лурье (Пермь) доктор педагогических наук, профессор

А. Я. Найн (Челябинск) доктор педагогических наук, профессор

Т. Н. Петрова (Чебоксары) доктор педагогических наук, профессор

С. М. Редлих (Новокузнецк) доктор педагогических наук, профессор

Г. И. Саранцев (Саранск, Мордовия) доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Ю. В. Сенько (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

А. И. Субетто (Санкт-Петербург) доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор

Ф. Ш. Терезулов (Уфа) доктор педагогических наук, профессор

В. Э. Штейнберг (Уфа) доктор педагогических наук, профессор

Н. Е. Щуркова (Москва) доктор педагогических наук, профессор

Учредитель: ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати,

телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации ПИ № 77 – 16812 от 20. 11. 2003.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс в каталоге «Почта России» – 32358.

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» – 40633.

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

ISSN 1813–4718

© ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2010.

© Сибирский педагогический журнал, 2010.

«Siberian pedagogical journal» included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor

*«The Siberian pedagogical journal» is available in Scientific Electronic Library
NEB www.elibrary.ru*

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

(scientific edition)

5/2010

Novosibirsk

«Siberian pedagogical journal» included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor

Editor-in-Chief: **V. A. Belovolov** doctor of pedagogics, professor

Editorial Board:

Chairman: **P. V. Lepin** doctor of pedagogics, professor

Editorial Council:

Chairman: **V. A. Slastyonin** doctor of pedagogics, professor, member of Russian Academy of Education

Members:

N. P. Abaskalova doctor of pedagogics, professor

R. I. Aizman doctor of biology, professor

S. P. Belovolova doctor of pedagogics, professor

A. Zh. Zhafyarov doctor of physics and mathematics, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

V. A. Zverev doctor of history, professor

V. S. Nurgaleyev doctor of psychology, professor

V. G. Khrapcenkov doctor of pedagogics, professor

L. I. Kholina doctor of pedagogics, professor

A. A. Chernobrov doctor of philology, professor

Members:

V. A. Adolf (Krasnojarsk) doctor of pedagogics, professor

L. N. Aleksashkina (Moscow) doctor of philology, professor

R. M. Asadullin (Ufa) doctor of pedagogics, professor

M. A. Galaguzova (Yekaterinburg) doctor of pedagogics, professor

A. D. Cerasev (Novosibirsk) doctor of biology, professor

D. A. Danilov (Yakutsk) doctor of pedagogics, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

V. A. Dmitriyenko (Tomsk) doctor of philosophy, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

V. P. Kaznacheyev (Novosibirsk) doctor of medicine, professor, member of the Russian Academy of Medical Sciences

N. E. Kasatkina (Kemerovo) doctor of pedagogics, professor

T. K. Klimenko (Chita) doctor of pedagogics, professor

V. I. Matis (Barnaul) doctor of pedagogics, professor

V. M. Lopatkin (Barnaul) doctor of pedagogics, professor

L. I. Lurye (Perm) doctor of pedagogics, professor

A. Ya. Nine (Chelyabinsk) doctor of pedagogics, professor

T. N. Petrova (Cheboksary) doctor of pedagogics, professor

S. M. Redlikh (Novokuznetsk) doctor of pedagogics, professor

G. I. Sarantsev (Saransk, Mordovia) doctor of pedagogics, professor, member of Russian Academy of Education

Yu. V. Senko (Barnaul) doctor of pedagogics, professor, member of the RA of Education

A. I. Subetto (St Petersburg) doctor of philosophy, doctor of economics, professor

F. Sh. Teregulov (Ufa) doctor of pedagogics, professor

V. E. Shteinberg (Ufa) doctor of pedagogics, professor

N. Ye. Shchurkova (Moscow) doctor of pedagogics, professor

The founder: Novosibirsk state pedagogical university. The journal is registered by the Ministry for Print, telebroadcasting and mass communication of Russian Federation.

SUBSCRIPTION INDEX IN THE CATALOGUE «MAIL OF RUSSIA» – 32358

ISSN 1813–4718

© Novosibirsk state pedagogical universitet, 2010.

© Siberian pedagogical journal, 2010.



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Формирование культуры личности*
- *Непрерывное образование*
- *Языковая культура*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*
- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Психологические исследования*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *О новых книгах*

«Сибирский педагогический журнал» 4 ноября 2004 г. зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге.

ISSN под следующим номером: ISSN 1813–4718

Основное название: *Sibirskij pedagogicheskiy journal*

Сокращенный вариант названия: *Sib. pedagog. j.*

«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс: по каталогу «Почта России» – 32358, по каталогу «Роспечать» – 40633.



SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC EDITION

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

«The Siberian pedagogical journal» is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of «the Siberian pedagogical journal» expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

The following sections are submitted in the journal:

- Vocational Training
- Formation of Culture of the Person
- Continuous Education
- Language Culture
- Information and Pedagogical Technologies
- History of the Pedagogical Theory and Practice
- Ethno-Pedagogical Culture in Modern Educational Space
- Education. Health. Safety
- Reflections, Discussions
- Information
- New Books

On November 4, 2004 «The Siberian pedagogical journal» was registered in the International registration catalogue in Paris, France.

ISSN under following number: ISSN 1813–4718

**The basic name transliterated: Sibirskiy pedagogicheskiy journal
(Russian: Сибирский педагогический журнал)**

The shortened form of the name: Sib. pedagog. j.

**«The Siberian Pedagogical Journal» is distributed
by subscription and at retail.**

Subscription index in the Russpechat catalogue – 40633.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Концептуальные основания философии образования

Л. И. Лурье.

Знаково-символические основания педагогического процесса.....26

Рассмотрены концептуально-методологические проблемы педагогической деятельности, связанные с процессом смыслообразования, выделяются знаково-символические основания педагогической деятельности в пространстве эстетического опыта. Указывается на необходимость оценки качества образования с точки зрения его уникальности.

Ключевые слова: педагогическая деятельность; культура; знак; символ; смысл; самоактуализирующаяся личность

Ю. Н. Фролова.

Роль социальной фасилитации в процессе алгоритмизированного проблемного обучения.....41

Целью исследования является выяснение роли социальной фасилитации в процессе алгоритмизированного проблемного обучения введении определений понятий. Сопоставлены групповой и индивидуальный варианты обучения. Установлено, что учащиеся 15–16-ти лет при групповом обучении решают задачу усвоения структуры алгоритма в целом легче, чем при индивидуальном. Творческая реализация шагов алгоритма реализуется одинаково в обоих случаях.

Ключевые слова: социальная фасилитация; проблемное обучение; алгоритмизация; введение определений понятий; педагогическая технология

Раздел II. Профессиональное образование

С. Е. Цветкова.

Компетентностный подход к профессионально-иноязычной подготовке студентов – будущих экономистов.....55

В условиях расширения международного сотрудничества возникает необходимость реализации более эффективных подходов к профессионально-иноязычной подготовке. В статье рассматриваются особенности компетентностного подхода, сущность и структура межкультурной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей.

Ключевые слова: компетентностный подход; ключевые компетенции; межкультурная и иноязычная коммуникативная компетенции; межкультурные аспекты; сущность и структура межкультурной коммуникативной компетенции

Раздел III. Информационные и педагогические технологии

В. Э. Штейнберг, Л. М. Бакусов, Н. Н. Манько.

Дидактический дизайн: когнитивно-динамический инвариант ориентации в знании пространстве63

Рассматривается механизм мышления, связанный с особенностями ориентации человека в знаниевых пространствах и позволяющий проектировать природосообразные дидактические средства регулятивного типа.

Ключевые слова: дидактический дизайн; когнитивно-динамический; инвариант; проективная визуализация

Е. В. Данилова.

Междисциплинарные связи в техническом вузе в условиях введения кредитно-модульной системы.....73

Рассматриваются проблемы междисциплинарной интеграции в процессе подготовки специалистов в техническом вузе. Приведена схема построения учебного процесса при введении кредитно-модульной системы ESTS. Обсуждается использование деловых игр с учетом междисциплинарных связей для активизации обучения.

Ключевые слова: междисциплинарные связи; кредитно-модульная система; деловая игра

Раздел IV. Языковая культура

Е. Г. Оршанская.

Изучение уровня владения коммуникативно-речевыми билингвальными умениями студентов факультета иностранных языков.....80

Дана характеристика содержанию учебных дисциплин, связанных с речеведческой подготовкой учителя-билингва, и фактическому уровню владения студентами билингвальными умениями. Обоснована необходимость целенаправленной работы для формирования комплекса билингвальных умений.

Ключевые слова: речеведческая подготовка студентов; коммуникативно-речевые билингвальные умения; интеграция двух языков и культур

К. Э. Безукладников, Г. А. Жустеева.

Технологическое обеспечение компетентностного подхода в учебном процессе языкового вуза.....90

В статье рассматривается самостоятельная работа студентов, в ходе которой формируются лингводидактические компетенции.

Большое внимание уделяется рефлексии, направленной на осмысление практической, технологической и мировоззренческой сторон деятельности субъектов обучения.

Ключевые слова: компетентностный подход; коммуникативная компетенция; лингводидактическая компетенция; межкультурная коммуникация; самообучение; самостоятельная работа; рефлексия

Раздел V. Формирование культуры личности

О. Ю. Солопанова.

Педагогика в зеркале музыки и теории ее познания.....99

В статье музыка рассматривается не только как искусство, но и как ценность научного знания. Теория музыки представлена как синтез научных и художественных знаний, изучаемых исследователями самых разных профессий; особое внимание уделено анализу значения музыки в педагогической деятельности.

Ключевые слова: музыка; искусство; познание; модус образовательного процесса; художественно-смысловое развитие образовательного процесса

Т. А. Фугелова.

Мобильный студент – субъект воспитательно-развивающей среды вуза.....106

Потребность в новом типе специалиста ни у кого не вызывает сомнения. В вузе важно создать условия для подготовки молодежи к вступлению в социальные отношения, построению жизненной и профессиональной карьеры. Вопрос стоит о формировании профессионально мобильного специалиста. Не любая среда, сформированная в вузе, создает для этого условия.

Ключевые слова: профессиональная мобильность; субъектность; субъект познания; субъект профессиональной деятельности; субъект общественной деятельности; образовательно-развивающая среда вуза

А. А. Ангеловский.

Профессиональное сознание личности: понятие и структура.....116

В данной статье предпринята попытка анализа социального явления профессионализации личности. Дана характеристика профессионального сознания как субъективной составляющей профессионализма, а также представлен алгоритм формирования профессионального самосознания.

Ключевые слова: профессиональное сознание; профессиональное самосознание; профессионализм

Р. С. Хамутских.

Моделирование процесса формирования экономической культуры студентов в структуре дополнительного образования в вузе.....126

В статье доказывается необходимость организации условий формирования экономической культуры студентов вуза в рамках дополнительного образования университета и описывается модель её формирования.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия; формирование экономической культуры; студенты вуза; дополнительное образование; модель

Е. Н. Семькина.

Кластерный подход в образовании и воспитании.....132

В 2005–2009 гг. авторами отработывалась и продолжает совершенствоваться научно-практическая образовательная модель: «Жизнедеятельность образовательного учреждения для гражданско-нравственного и эстетического становления личности школьников в рамках единого образовательного комплекса (кластера)».

Вкладом рассматриваемой модели явилась реализация кластерного подхода в организации воспитательной среды. Кластерный подход обеспечил концентрацию управленческих усилий конкретных образовательных учреждений на решение воспитательных задач.

Ключевые слова: кластерный подход; кластер; гражданско-нравственное становление личности школьников

Раздел VI. Повышение качества современного школьного образования

Т. Ю. Дробчик, Б. П. Невзоров.

Определение термина «познавательная самостоятельность» в синергетическом подходе к организации образовательного процесса.....137

В статье освещены проблемы преподавания дисциплины «Концепции современного естествознания»: учет философской направленности программы курса и использование синергетического подхода в формировании личности будущего специалиста гуманитарного профиля.

Ключевые слова: философия образования; современное естествознание; познавательная самостоятельность

Н. А. Криворучко.

Профессионально-познавательная активность студентов колледжа: состояние проблемы в педагогической теории.....145

В статье рассматривается определение профессионально-познавательной активности, её структура. Автором выявлены и обоснованы содержательные характеристики процесса развития профессионально-познавательной активности обучающихся.

Ключевые слова: активность; профессионально-познавательная активность; уровни развития профессионально-познавательной активности; содержательные характеристики профессионально-познавательной активности обучающихся

О. Н. Артеменко, Л. И. Макадей.

Интеллектуальные игры как фактор развития практического мышления учащихся.....150

В статье авторы охарактеризовали эффективность игр-упражнений для развития практического мышления, как разновидности интеллектуальной деятельности учащихся.

Ключевые слова: практическое мышление; интеллектуальная деятельность; интеллектуальные игры; игровой тренинг

Н. Н. Волоскова, О. В. Болотова.

Психологическая коррекция влияния криминальной субкультуры на развитие личности подростка.....157

В статье авторами представлено теоретическое обоснование проблемы криминальной субкультуры среди подростков, описаны ее важнейшие признаки и проявления; авторами представлено описание результатов опытно-экспериментального исследования криминальной субкультуры подростков и программы профилактики преступной деятельности осужденных несовершеннолетних.

Ключевые слова: подростки; осужденные; субкультура; криминальная субкультура; правонарушение; преступная деятельность

Е. В. Суркова.

Интеграция методов активного социального обучения и технологии индивидуального рефлексивного воспитания как фактор развития интеллектуальной активности учащихся.....165

В данной статье раскрывается содержательная характеристика понятия «интеллектуальная активность», рассматриваемого в качестве единицы анализа творчества. Выделяются основные структурные компоненты интеллектуальной активности. Обозначаются приоритетные направления, современные педагогические формы и методы развития интеллектуальной активности.

Ключевые слова: творчество; интеллектуальная активность; активное обучение; методы активного социально-психологического обучения; технология индивидуального рефлексивного воспитания; психологический тренинг

С. В. Фадеева.

Компьютерная зависимость как фактор риска развития агрессивного поведения у подростков.....171

С тех пор как началось массовое увлечение компьютерными играми, а Интернет стал доступен каждому второму пользователю, в научных кругах стали разгораться споры о степени влияния медиапространства на проявление агрессивности у подростков, о необходимости ограждения подрастающего поколения от ресурсов всемирной паутины. В век глобальной компьютеризации появилась необходимость обучать молодых людей культуре общения с современными техническими средствами.

Ключевые слова: компьютерные технологии; агрессия; аддикция

Е. К. Михайлова.

Критериально-уровневое оценивание как фактор стимулирования учебной траектории школьников.....179

Статья затрагивает проблему оценивания и регистрации достижений учащихся. Одним из действенных способов контроля на современном этапе является критериально-уровневое оценивание, способствующее стимулированию учебной деятельности школьников.

Ключевые слова: оценивание; критерии; уровень; бонусы (очки, пункты, поощрительные баллы)

О. М. Железнякова, Н. В. Зорькина.

Организация процесса усвоения понятий на основе идеи опережения.....185

В статье рассмотрена роль опережающего обучения в организации процесса усвоения базовых понятий дисциплины с привлечением теории графов и опорных алгоритмов; определены уровни, критерии и показатели усвоения базовых понятий у учащихся; описаны критерии эффективности, разрабатываемые для оценки качества уровня усвоения понятий.

Ключевые слова: усвоение; понятие; опережение; граф; опорный алгоритм

Д. А. Шпакин.

Педагогическая поддержка школьника как одно из условий его развития в поликультурной среде.....192

В статье рассмотрены проблемы адаптации подростка в инокультурной среде. Одной из стратегий создания педагогических условий для развития юношества является педагогическая поддержка. На основании анализа научных источников рассмотрены понятие и условия педагогической поддержки, ее роль в многонациональном государстве в условиях миграции населения как внутри страны, так и извне, а также проанализированы варианты оказания поддержки юношеству в различных странах мира.

Ключевые слова: адаптация; педагогические условия; педагогическая поддержка; школьное консультирование; межкультурная толерантность; кросскультурализм; преодоление препятствий

О. И. Бебина.

Технология обучения студентов педагогических специальностей реализации мобилизационной функции учителя.....199

В статье представлено описание технологии обучения студентов педагогических специальностей реализации мобилизационной функции учителя. Доказана эффективность применения разработанной технологии, представлены результаты мониторинга уровня обученности студентов реализации мобилизационной функции учителя.

Ключевые слова: мобилизационная функция учителя; технология обучения; профессионально-мобилизационная задача

В. Б. Венславский.

Подготовка студентов к реализации начального профессионального обучения школьников электронике.....209

В статье обсуждаются аспекты методической и предметной подготовки студентов к работе в условиях профильного обучения по направлению «Электроника».

Ключевые слова: электроника; математическое моделирование; педагогическое проектирование; линейная система; электронное устройство

С. В. Фадеева.

Факторы риска развития наркотической и компьютерной зависимостей в подростковой среде.....217

В последнее время наблюдается тенденция увеличения числа подростков попавших под влияние наркотической и компьютерной зависимостей. В статье раскрываются причины возникновения и приведены методы профилактической работы с этими формами зависимого поведения.

Ключевые слова: компьютерная зависимость; наркотическая зависимость; аддикция; дезадаптация

Раздел VII. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве**Е. А. Эм.****Позитивная этническая идентичность как основа этнической толерантности...225**

В статье представлен теоретический анализ проблемы межэтнического взаимодействия в рамках российской общественности с позиции характеристики взаимосвязи позитивной этнической идентичности, толерантности.

Ключевые слова: этническая идентичность; этнос; толерантность; этноцентризм; позитивная этническая идентичность

Раздел VIII. История педагогической теории и практики**В. А. Баринов, К. В. Баринова.****Д. И. Менделеев: от учителя гимназии до ученого с мировым именем. (Продолжение).....232**

Авторы впервые рассматривают жизнь и деятельность Д. И. Менделеева в контексте российских библиотек, книжными фондами которых он пользовался. Показывается, что величественная пирамида научных достижений и творческого наследия нашего знаменитого соотечественника опирается на фундаментальное основание – библиотеки.

Ключевые слова: Менделеев; ученый; педагог; российские библиотеки; научное и творческое наследие; «Имя России»

К. М. Локтин.**Укрепление педагогических кадров системы среднего специального образования в Западной Сибири 1957–1963 гг.....242**

Процесс подготовки педагогических кадров для средних специальных учебных заведений Западной Сибири в период с 1957 по 1963 гг. характеризовался значительным многообразием форм и методов. Преодолевая имеющиеся трудности, администрация и педагогические коллективы смогли наладить работу по комплектованию сети техникумов преподавателями и мастерами производственного обучения, а также организовать работу методического характера.

Ключевые слова: подготовка педагогических кадров; система среднего специального образования в Западной Сибири

Г. И. Аллабердина.**Организационно-методические особенности развития отечественного школьного исторического образования в XX–начале XXI вв.....251**

Традиции российского исторического образования столь глубоки и самоценны в культурном отношении, что без их учета, без знания предыдущего опыта преподавания истории нельзя успешно, творчески участвовать в решении коренных проблем исторического образования на современном этапе.

Ключевые слова: историческое образование; мировоззренческие установки; стратегия развития исторического образования; учебные планы, программы, учебники по истории

Раздел IX. Психологические исследования**В. А. Пересыпкин, С. И. Кудинов.****Сравнительный анализ факторной структуры организованности у учащихся в норме и с минимальными мозговыми дисфункциями.....261**

Статья посвящена исследованию проблемы организованности у учащихся младших классов с минимальными мозговыми дисфункциями. Рассматриваются основные струк-

турные характеристики данного личностного свойства в рамках многомерно-функционального подхода. Проводится факторный сопоставительный анализ переменных организованности у респондентов с ММД и в норме.

Ключевые слова: организованность; минимальные мозговые дисфункции; структура; свойство личности; многомерно-функциональный подход; организованное поведение; исследование; личность

С. И. Кудинов, С. С. Кудинов.

Психологические особенности самореализации личности с ограниченными физическими возможностями.....272

В статье анализируются особенности самореализации личности с ограниченными возможностями на примере инвалидов опорно-двигательной системы и слабовидящих. Специфика самореализации рассматривается в рамках полисистемной модели самореализации личности. Описаны возможности и ограничения самореализации данной категории лиц в современных условиях.

Ключевые слова: личность; ограниченные возможности; полисистемный подход; самореализация; система; виды самореализации; иерархическое строение; шкалы; переменные

Е. А. Седова.

Исследование ответственности девушек и юношей – студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку.....280

В данной статье представлены результаты исследования ответственности студентов технического ВУЗа в процессе формирования у них интегративной и инструментальной мотивации обучения иностранному языку. Показаны гендерные отличия в выраженности различных компонентов и различных типов ответственности. Анализируются возможные причины этих отличий.

Ключевые слова: интегративная мотивация; инструментальная мотивация; ответственность; мотивационный компонент; инструментальный компонент; гармонический тип; агармонический тип; исполнительский тип; избегающий тип; оптимальный тип; гендерные различия

Раздел X. Коррекционная педагогика, специальная психология

Д. А. Карпенко.

Нейропсихологический подход к анализу речевой деятельности.....290

В статье автором предпринята попытка анализа строения и развития речевой деятельности с позиции различных психологических подходов и взглядов видных ученых-психологов.

Ключевые слова: личность; речь; речевая деятельность; процесс речевого развития

Е. Н. Моргачева.

Новые подходы к определению умственной отсталости в американской науке....296

В статье анализируются изменения в понятийном аппарате умственной отсталости, произошедшие за последние годы в американской науке. Представлена официальная позиция ведущей организации – Американской ассоциации по вопросам интеллектуальных нарушений и нарушений развития.

Ключевые слова: интеллектуальное функционирование; адаптивное поведение; концепция помощи и поддержки; экологическое направление; эгалитаризм; многофакторный подход к этиологии; пограничный уровень интеллектуальной недостаточности

Раздел XI. Повышение квалификации педагогических кадров.
Управление образованием

Е. А. Селюкова.

Профессионализм как основное качество педагогического коллектива, определяющее эффективность и качество работы образовательного учреждения.....305

В статье описаны главные составляющие педагогического процесса, показана роль педагогического коллектива в успешном функционировании образовательного учреждения (проанализированы стадии развития педагогического коллектива, основные черты успешно функционирующего коллектива; знания, умения и деловые качества педагога и др.).

Ключевые слова: педагог; педагогический коллектив; профессиональные качества; профессиональная компетентность

М. В. Никитин.

Автономные учреждения СПО: задачи, механизмы, подходы.....311

Бюджетное финансирование автономных колледжей необходимо ориентировать на результат для всех участников образовательного процесса: государства, родителей, студентов, педагогического персонала колледжа, работодателей, социума, в целом.

Ключевые слова: автономное учреждение СПО; государственное задание; дополнительные образовательные услуги автономного учреждения; казенное учреждение

О. П. Демиденко, С. С. Библина.

Содержание управленческой деятельности в научно-педагогическом и психологическом контексте.....322

В данной статье представлен теоретический анализ подходов, теорий и концепций в области психологии управленческой деятельности, важные особенности ее содержания и организации. Раскрыты основные аспекты ролевого подхода, позволяющего достаточно полно представить структурно-морфологический анализ управленческой деятельности.

Ключевые слова: управление; руководитель; компоненты управленческой деятельности; межличностное взаимодействие; роль

Е. А. Селюкова.

Реализация функций педагогического коллектива в образовательных учреждениях.....329

В статье представлен теоретический анализ изучения влияния функций педагогического коллектива на становление педагогического коллектива, качество профессиональной деятельности педагогов, качество организации образовательно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: педагогический коллектив; образование; функции педагогического коллектива; педагогический процесс; качество образования

И. А. Малашихина, В. М. Ковязина.

Инновационная деятельность педагогического научного коллектива кафедры вуза как фактор его развития.....336

Авторами данной статьи описана сущность и специфика инновационной деятельности педагогических коллективов, в частности, педагогического коллектива кафедры современного высшего образовательного учреждения. На основании собственного опыта и анализа специальной литературы авторами были выделены уровни инновационного потенциала педагогического коллектива.

Ключевые слова: инновационная деятельность; инновация; педагогический коллектив; высшее учебное заведение; кафедра; кадровая политика; управление образовательным учреждением; научный потенциал; творчество, инновационный потенциал педагогического коллектива

С. Г. Кукушкин.

Становление системы непрерывного образования в ОАО «ИСС» и её функционирование в условиях рынка.....342

Кратко прослеживается становление системы непрерывного профессионального образования в ОАО «ИСС», её переориентация при переходе к рынку. Рассмотрены отдельные направления работы единого функционального центра по управлению персоналом. Приведены схема подготовки персонала в ОАО «ИСС» и концепция его кадровой политики.

Ключевые слова: непрерывное образование; профориентация; подготовка персонала

А. И. Федоров, О. У. Кукаев, О. Ю. Комаров.

Институт тьюторов в системе дистанционного обучения.....350

В настоящее время в системе высшего образования особую актуальность приобретает проблема создания института тьюторов – преподавателей, осуществляющих профессиональную деятельность в процессе дистанционного обучения. Отсутствие института тьюторов или недостаточная подготовленность преподавателей представляется основным препятствием для развития системы дистанционного образования.

Ключевые слова: информатизация образования; дистанционное обучение; институт преподавателей-тьюторов

Ю. В. Подповетная.

Управление научно-образовательным процессом университета.....355

В статье обоснована актуальность системно-синергетического подхода к управлению научно-образовательным процессом в университете. Особое внимание уделено признакам научно-образовательного процесса и специфике управления гуманно ориентированным научно-образовательным процессом университета.

Ключевые слова: научно-образовательный процесс; системно-синергетический подход; принцип гуманизма; субъекты управления

Н. А. Алексеев, Э. А. Тихонов.

Образовательные услуги: сущность и детерминанты качества.....363

Авторы рассматривают оказываемые населению сервисные услуги с точки зрения субъект-объектной схемы взаимоотношений заказчика и потребителя, выделяя при этом специфичность и определяя сущность качественной образовательной услуги, которая раскрывается через сложную систему их субъект-субъектного взаимодействия.

Ключевые слова: сервисные услуги; вероятностный характер развития личности; мотивированная, самостоятельная, творческая учебно-познавательная деятельность обучаемых

Раздел XII. Образование. Здоровье. Безопасность

В. В. Воронцов.

Проявление индивидуально-типологических особенностей личности в спортивной деятельности.....373

Индивидуально-типологические свойства, накладываясь на возрастно-половые особенности младших подростков, оказывают существенное влияние на процесс и результат спортивной подготовки юных единоборцев (тхэквондистов) на этапе начальной спортивной специализации.

Ключевые слова: личность; тхэквондисты; индивидуально-типологические особенности; индивидуальный подход

В. И. Нодельман, И. Ю. Мурашова.

Особенности структуры полимодального восприятия у дошкольников с недостатками речи и их учет в коррекционно-развивающей работе.....382

В статье приводятся результаты детализированного исследования особенностей структуры полимодального восприятия у дошкольников 6–7 лет с общим недоразвитием речи на основе модифицированной диагностики перцептивного профиля Е. Н. Дзятковской. Отмеченные особенности целесообразно учитывать в системе прогностических оценок, а также при разработке профилактических, коррекционно-развивающих программ.

Ключевые слова: дети с общим недоразвитием речи; структура полимодального восприятия; зрительная; тактильно-кинестетическая; слуховая модальности восприятия; взаимодействие модальностей; ведущая модальность; закрытая модальность (не используемая в перцептивной деятельности); прикрытая модальность (слабо используемая в перцептивной деятельности); акцентуация; сглаженный профиль; акцентуированно-избирательный профиль; акцентуированно-застраивающий профиль

Е. В. Гребенкин.

Психолого-педагогические факторы проявления конфликтности в профессиональной деятельности школьного учителя.....395

В статье анализируются конфликты в педагогической деятельности, рассматриваются причины и специфика межличностных конфликтов внутри школы, факторы проявления конфликтности в профессиональной деятельности школьного учителя.

Ключевые слова: конфликт; конфликтность; конфликтная ситуация; конфликтная компетентность; урегулирование конфликтов

Правила оформления статей.....403

CONTENTS

Section I. The Conceptual Foundations of Philosophy of Education

L. I. Lourie.

The sign-symbolic foundation of the pedagogical process.....26

The conceptual and methodological problems of educational activities associated with the process of sense, sign-symbolic foundations of pedagogical activity in the space of aesthetic experience are distinguished. The need to assess the quality of education in terms of its uniqueness is specified.

Keywords: educational activities; culture; sign; symbol; meaning; self actualization; personality

Y. N. Frolova.

The place of social facilitation in the process of algorithmical problem-related training.....41

The goal of the study was to estimate the place of social facilitation in the process of algorithmical problem-related training for concept determine. Group and individual variants of training were compared. Detected that for 15–16 years old pupils during education in groups the problem of understanding of the structure of the algorithm was solved easier, in general, than during individual training. The creative realization of steps of the algorithm was equal in both variants of education.

Keywords: social facilitation; problem-related training; algorithmization; concept determine; educational technology

Section II. Vocational Training

S. E. Tsvetkova.

The Competence Approach to Professional Preparation of non-Russian Speaking Economics Students.....55

Under the conditions of expansion of international co-operation the necessity of realization of more effective approaches to professional language training has emerged. In the article the author examines the peculiarities of the competence approach, the essence and the structure of the intercultural communicative competence of students-economist.

Keywords: The competence approach, key competences, the intercultural and foreign language communicative competence, intercultural aspects, the essence and the structure of the intercultural communicative competence

Section III. Information and pedagogical technologies

V. E. Steinberg, L. M. Bakusov, N. N. Manko.

Didactic Design: Cognitive Dynamic Invariant in the Knowledge Space63

The mechanism of thinking connected with features of orientation of the person in space of knowledge and allowing to project conformable to the nature of didactic means the regulating of type is considered.

Keywords: didactic design, kognitivno-dynamic, the invariable, projective visualisation

E. V. Danilova.

Interdisciplinary links in technical university in conditions of introduction of credit-module system.....73

The interdisciplinary integration problems that arise when training students of technical high-schools are considered. The scheme to arrange educational process within the credit-module ESTS

system is presented. Taking into account interdisciplinary links, the use of business games to enhance the learning process is discussed

Keywords: interdisciplinary links; credit-module system; business game

Section IV. Language Culture

E. G. Orshanskaya.

The study of possession level of communicative speech bilingual skills of students of foreign languages department.....80

The characteristic to the contents of academic subjects connected with speech training of a bilingual teacher and actual possession students' level of bilingual skills is given. The necessity of purposeful work for bilingual skills complex forming is substantiated.

Keywords: speech training of students; communicative speech bilingual skills; integration of two languages and cultures

K. Bezukladnikov, G. Zhusteyeva.

Techniques of competence approach to foreign language learning & teaching at a linguistics university.....90

The article deals with the problem of outside classroom work aimed at the formation of linguodidactic competence of foreign language learners.

Much attention is paid to reflection which helps to interpret the learners' practical work and world outlook.

Keywords: competence approach; communicative competence; linguodidactic competence; interlanguage communication; self-education; outside-class work; individual work; reflection

Section V. Formation of Culture of the Person

O. J. Solopanova.

Pedagogics in the mirror of music and the theory of its knowledge.....99

In article music is considered not only as art but also as value of scientific knowledge, the music theory is presented as synthesis of the scientific and art knowledge studied by researchers of the most different trades; the special attention is given the analysis of value of music in pedagogical activity.

Keywords: music; art; knowledge; modus educational process; is art-semantic development of educational process

T. A. Fugelova.

Mobile student is the subject of educational-developing environment of university.....106

A new type of specialist is extremely necessary in our modern world, and it is without any doubts. That's why it is very important to create in University the conditions to train young people to participate in their social relations, private and professional spheres. Nowadays problem is that we need a professional-mobile specialist, but, unfortunately, not every university is able to form more or less appropriate atmosphere to create the conditions to train and educate such kind of specialists.

Keywords: professional mobility; subjectivity; subject of knowledge; subject of professional activity; subject of social activity; educational-developing environment of university

A. A. Angelovskiy.

Professional Consciousness of the Personality: the Notion and the Structure.....116

The article analyses the social phenomenon of the professionalization of the personality. The author gives the characteristic of the professional consciousness as a subjective component of the professionalism. The article gives the algorithm how to form the professional self-consciousness.

Keywords: professional consciousness; professional self-consciousness; professionalism

R. S. Xamytskix.

Modeling of the process of the organization of economic culture of students within additional education in university.....126

The article proves the necessity of organization of the forming the economic culture of students under the additional education university and describes how to organization of the forming the economic culture of students.

Keywords: organizational-pedagogical conditions; forming of the economic culture; students of the university; additional education; model

E. N. Semykina.

The cluster's approach in education and up-brinyng.....132

Between 2005 and 2009 we have been perfecting and continue to work on improvements to the conceptual and practical aspects of an educational model "The essential functioning of an educational establishment for the civil-moral as well as esthetical formation of the personality of a pupil in the scope of an integral educational complex (cluster)".

Contribution attributable to this model is the implementation of the cluster approach to the educational environment. The cluster approach ensures concentration of management efforts of specific educational establishments on solving personality formation issues.

Keywords: the cluster approach; cluster; civil-moral development of the personality of a pupil

Section VI. Improvement of quality of modern school education

T. Y. Drobchik, B. P. Nevzorov.

The definition of the term "cognitive self-sufficiency" in the synergetic approach to educational process organization.....137

In the article there are highlighted the problems of the discipline "Conceptions of the modern natural science": taking into account the philosophical direction of the study programme and using the synergetic approach in personality forming of the future specialist of the humanities.

Keywords: philosophy of education; modern natural science; cognitive self-sufficiency

N. A. Krivoruchko.

Professional cognitive activity of college students: the state of problem in pedagogic theory.....145

The article determinies the notion "vocational cognitive activity"; points out the components of structure. The author reveals and defines the content of students vocational cognitive activity process.

Keywords: activity; vocational cognitive activity; levels of development of vocational cognitive activity development; content of students vocational cognitive activity

O. N. Artemenko, L. I. Makadej.

Intellectual games as the factor of development of practical thinking of pupils.....150

In article authors have characterised efficiency of games-exercises for development practical thinking, as versions of intellectual activity of pupils.

Keywords: practical thinking; intellectual activity; intellectual games, game training

N. N. Voloskova, O. V. Bolotova.

Psychological correction of influence criminal subculture on development of the person of the teenager.....157

In article authors present a theoretical substantiation of a problem of criminal subculture among teenagers, its major signs and displays are described; authors present the description of results is skilled-experimental research criminal subculture of teenagers and the program of preventive maintenance of criminal activity of the condemned minors.

Keywords: the teenagers condemned; subculture; criminal subculture; an offence; criminal activity

E. V. Surkova.

Integration of active social-psychological education methods and individual reflective education technology as the factor development of children's intellectual activity.....165

The present article provides an insight into the informational characteristics of the notion "intellectual activity" taken as a unit of activity analysis. The main structural components of intellectual activity are outlined there. Specification of priorities, contemporary pedagogical forms and methods of intellectual activity development are given.

Keywords: creativity; intellectual activity; active learning; methods of active social-psychological learning; individual reflexive education technology; psychological training

S. V. Fadeeva.

Computer dependence as a factor of risk of the development of the aggressive behavior of teen-agers.....171

Since beginning of mass passion for computer games, and Internet became available for each second user, in the scientific circles the discussion became heated about the extent of the influence of media space on the display of the tee-agers's aggression, and about the necessity of protection of rising generation against the resources of the world-wide web. In the age of global computerization there was a necessity to teach young people the culture in dealings with up-to-date technical equipments

Keywords: computer; technologies; aggression; addiction

E. K. Mikhailova.

Criteria-level assessment as a stimulating factor of a personal educational route of school students.....179

The article deals with evaluation, assessment and recording the students' achievement. Nowadays one of the most effective ways of control and examination is criteria and levels that favour the stimulation of the students' school activity.

Keywords: assessment and evaluation; criteria; levels; bonuses (encouraging points)

O. M. Zheleznyakova, N. V. Zorkina.

Organizing the process of the basic concepts acquisition based on the idea of the advancing educational approach.....185

The article is devoted to the role of the advancing educational approach in organizing the process of the fundamental concepts acquisition of the discipline combined with the theory of graphs and supporting algorithms; defines levels, criteria and indices of the fundamental concepts acquisition among students; describes the criteria of efficiency, developed for estimating the quality of the concepts acquisition level.

Keywords: acquisition; concept; advancing; graph; supporting algorithm

D. A. Shpakin.

Pedagogical support schoolboy as one of the conditions of its development in a multicultural environment.....192

Discusses problems of adaptation teenager in inokul'turnoj environment. One of the strategies for creating conditions for the development of young people is pedagogical support. On the basis of a review of scientific sources considered the term and conditions pedagogical support, its role in multinational State in the context of migration within the country and outside analyzed options to support young people in various countries of the world.

Keywords: adaptation; pedagogical conditions; educational support; school counseling; intercultural tolerance; krosskul'turalizm; overcoming obstacles

O. I. Bebina.

The technology of teaching the students of pedagogical specializations to realize the function of mobilization.....199

The article presents a description of the technology of teaching students to realize the function of mobilization. The effectiveness of this technology is proved by the results of testing of the level of students' ability to realize the function of mobilization.

Keywords: teacher's function of mobilization; technology of education; professionally orientated mobilizing task

V. B. Venslavsky.

Preparation of students for realization of primary professional pupils' training for electronics.....209

The paper discusses some aspects of methodical and subject area students' preparation for work under conditions of profile instruction in "Electronics" course.

Keywords: electronics; mathematical modeling; pedagogical projection; linear system; electronic device

S. V. Fadeeva.

Factors of risk of the development narcotic and computer dependencies beside teenager.....217

Of late years may be observed the tendency to increasing of the number of tee-agers having got into the influence of narcotic and computer dependences. In this article are revealed the reasons of arising these dependences and methods of prophylactic work with these forms of dependent behaviour.

Keywords: computer; dependence; narcotic dependence; addiction; disadaptation

Section VII. Ethnopedagogical culture in modern educational space

Y. A. Em.

Positive ethnic identity as the basis of ethnic tolerance.....225

In article the theoretical analysis of a problem of interethnic interaction within the limits of the Russian public from a position of the characteristic of interrelation of positive ethnic identity, tolerance is presented.

Keywords: ethnic identity; ethnos; tolerance; ethnocentrism; positive ethnic identity

Section VIII. History of the Pedagogical Theory and Practice

V. A. Barinov, K. V. Barinova.

D. I. Mendeleyev: from school teacher to a world-famous scientist.....232

For the first time authors consider D. I. Mendeleyev's life and work in connection with Russian libraries which book funds he used. It is shown that a majestic pyramid of scientific achievements and creative heritage of our famous compatriot leans against the fundamental basis – libraries.

Keywords: Mendeleyev; a scientist; a teacher; Russian libraries; a scientific and creative heritage; "Name of Russia"

K. M. Loktin.

Strengthening pedagogical personnel of the system of the average special formation in West Siberia 1957–1963 years.....242

Process of training pedagogical personnel for the secondary special educational institutions of West Siberia in the period with 1957 to 1963 years it was characterized by the significant variety of forms and methods. To overcoming the existing difficulties, the administration and the pedagogical associations could fix the work on staffing of the network of technical schools

by instructors and by the masters of production instruction, and to also organize the work of procedural nature.

Keywords: Strengthening pedagogical personnel; system of the average special formation in West Siberia

G. I. Allaberdina.

Organizational-methodological peculiarities of school history teaching development in Russia in the XX -the early XXI centuries.....251

The traditions of Russian history teaching are so deep-rooted and culturally important, that it is impossible to solve major problems of historical education at the present stage without taking into account the previous experience of history teaching.

Keywords: history teaching; world-view; the strategy of historical education development; curriculums, programmes, history textbooks

Section IX. Psychological Research

V. A. Peresipkin, S. I. Kudinov.

The comparative orderliness factorial structure analysis of normal students and students with minimal cerebral dysfunctions (MCD).....261

The article is devoted to the examination of the problem of juniorschoolstudents' with MCD orderliness. The main structural characteristics of the given personality feature are examined in the frame of polydimensional functional approach. There is also a factorial contrastive analysis of orderliness variables of normal students and students with MCD.

Keywords: orderliness; minimal cerebral dysfunctions; structure and features of a personality; multi-facet functional approach; organized conduct; research; individual

S. I. Kudinov, S. S. Kudinov.

Psychological peculiarities of self-actualization of physically disabled persons.....272

The peculiarities of self-actualization of person with limited physical abilities are analyzed in the article by the example of supporting-motor system disabled and cecutients. Specific character of self-actualization is examined in the frame of polysystemic model of personality's self-actualization. The capacities and limitations of this kind of person's self- actualization in modern circumstances are described in the article.

Keywords: individual; limited abilities; polysystemic approach; self-realization; system; types of self-realization; hierarchical structure; scales

Ye. A. Sedova.

Responsibility of Male and Female Technical College Students in the Course of Learning a Foreign Language280

In this article the results of the investigation of the technical higher educational establishment students' responsibility in the process of forming an integrative and instrumental motivation of learning the language are represented. Gender differences in the intensity of different components and types are shown. Possible differences for such reasons are analyzed.

Keywords: an integrative motivation; an instrumental motivation; responsibility; a motivational component; an instrumental component; a harmonic type; an inharmonic type; an implementing type; an avoiding type; an optimal type; gender differences

Section X. **Correction pedagogics, applied psychology**

D. A. Karpenko.

The nejropsihologichesky approach to the analysis of speech activity.....290

In article the author undertakes attempt of the analysis of a structure and development of speech activity from a position of various psychological approaches and sights of visible scientists-psychologists (A. R. Lurija, E. D. Homsy, B. F. Lomov, B. G. Ananov, L. S. Tsvetkova, etc.).

Keywords: the person; speech; speech activity; process of speech development

E. N. Morgacheva.

New approaches to the definition of mental retardation in the USA.....296

The paper deals with changes in the definition of mental retardation in American science for two decades. Official position, expressed by American association on Intellectual and Developmental Disabilities are presented.

Keywords: intellectual functioning; adaptive behavior; concept of support; ecological approach; egalitarianism; communitarism; multifactor approach to etiology; borderline level of mental retardation

Section XI. **In-service training of the pedagogical staff. Management of education**

E. A. Seljukova.

Professionalism as the basic quality of pedagogical collective defining efficiency and quality of work of educational institution.....305

In article the main components of pedagogical process are described, the role of pedagogical collective in successful functioning of educational institution is shown (stages of development of pedagogical collective, the basic lines of successfully functioning collective are analysed; knowledge, abilities and business qualities of the teacher, etc.).

Keywords: the teacher; pedagogical collective; professional qualities; professional competence

M. V. Nikitin.

Autonomous institutions of secondary professional education (SPE): the purposes, mechanisms, approaches.....311

Budget funding they are autonomous colleges it is necessary to orientation on the result for everybody competitors education process: the state, parents, students, education personnel college, employers, society, in whole.

Keywords: autonomous institution of secondary professional education (SPE); state task; supplementary educational service autonomous institution; government institution

O. P. Demidenko, S. S. Biblina.

The maintenance of administrative activity in scientifically – the pedagogical and psychological context.....322

In given article the theoretical analysis of approaches, theories and concepts in the field of psychology of administrative activity, the important features of its maintenance and the organisation is presented. The basic aspects of the role approach allowing full enough are opened to present the structural-morphological analysis of administrative activity.

Keywords: management; the head; components of administrative activity; interpersonal interaction; a role

E. A. Seljukova.

Realization of functions of pedagogical collective in educational institutions.....329

In article the theoretical analysis of studying of influence of functions of pedagogical collective on formation of pedagogical collective, quality of professional work of teachers, quality of the organisation of obrazovatelno-educational process is presented.

Keywords: pedagogical collective; formation; functions of pedagogical collective; pedagogical process; quality of formation

I. A. Malashihina, V. M. Kovjazina.

Innovative activity of pedagogical scientific personnel of chair of high school as the factor of its development.....336

The author of given article had been described essence and specificity of innovative activity of pedagogical collectives. In particular, pedagogical collective of chair modern the higher educational establishments. On the basis of a private experience and the analysis of the special literature the author had been allocated levels of innovative potential of pedagogical collective.

Keywords: innovative activity; an innovation; pedagogical collective; a higher educational institution; chair; personnel selection; management of educational institution; scientific potential; creativity; innovative potential of pedagogical collective

S. G. Kukushkin.

The build up of a continuous professional training system at «ISS» Joint-Stock Company and its existence under market economy conditions.....342

The development of a continuous professional training system at «ISS» Joint-Stock Company on the way from planned to market economy is briefly outlined. Some working directions of the unified functional center for personnel management are considered. The scheme of personnel training at «ISS» JSC and its new personnel policy concept are presented.

Keywords: continuing adult education; vocational guidance; personnel training

A. I. Fedorov, O. U. Kukayev, O. Yu Komarov.

Institute of Tutors in the System of Distant Training350

Now in system of higher education a special urgency the problem of creation of institute of tutors – the teachers who are carrying out professional work in process of distance learning. Absence of institute of tutors or insufficient readiness of teachers is represented by the basic obstacle for development of system of distance learning.

Keywords: information of education; distance (electronic) learning (e-learning); institute of tutors

U. V. Podpovetnaya.

Management of a research-educational process of a university.....355

In the article the currency of the system-synergetic approach to the management of a research-educational process of a university is grounded. The special attention is paid to the features of a research-educational process and the peculiarity of management of a humanely oriented research-educational process of a university.

Keywords: a research-educational process; a system-synergetic approach; a principle of humanism; agents of management

N. A. Alekseev, E. A. Tikhonov.

Educational services: essence and quality determinants.....363

The author considers service business rendered to the population from the point of view of the subject-objective scheme of mutual relations of the customer and consumer allocating thus specificity and defining the essence of quality educational service which is revealed through difficult system of their subject-subject cooperation.

Keywords: service business; stochastic nature, of development of a person; motivated, independent, creative educational-informative activity of trainees

Section XII. Education. Health. Safety

V. V. Vorontsov.

Manifestation of individual and typological personal peculiarities within sportive activities.....373

Individual and typological peculiarities, together with the age and sexual junior teenagers' peculiarities, influence the process and result of young fighters (and those, who go in for taekwondo) sport training greatly during the stage of primary sport specialization.

Keywords: personality; taekwondists; individual and typological peculiarities; individual approach

V. I. Nodelman, I. J. Murashova.

Features of structure of polymodal perception at preschool children with lacks of speech and their account in korrektsionno-developing work.....382

In article results of the detailed research of features of structure of polymodal perception at preschool children of 6–7 years with the general infringement of speech on the basis of modified diagnostics of perception of a profile of E. N. Dzjatkovsky are resulted. Noted features are expedient for considering in system of an estimation of the further development, and also by working out of preventive, korrektsionno-developing programs.

Keywords: children with the general infringement of speech; structure of polymodal perception; visual, taktilno-kinesteticheskaja; acoustical modalities of perception; interaction of the modalities; the leading modality; the closed modality (not used in perception); the covered modality (poorly used in perception); the accentuacija; the smoothed profile; the aktsentuirovanno-selective profile; an aktsentuirovanno-jamming profile

E. V. Grebenkin

Psihology-pedagogical factors of display of the conflicts in professional work of the school teacher.....395

In article conflicts in pedagogical activity are analyzed, the reasons and specificity of interpersonal conflicts at school, display factors of conflicts in professional work of the school teacher are considered.

Keywords: the conflict; conflict situation; disputed competence; settlement of conflicts

Rules of registration of papers.....405

РАЗДЕЛ I

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37

Лурье Леонид Израйлевич

Доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный учитель Российской Федерации, Лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования, lourieleonid@gmail.ru, Пермь

ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Luyre Leonid Izrailevich

Doctor of Pedagogy, Professor, Honored teacher of the Russian Federation, the Winner of Russian Presidential Award in Education, lourieleonid@gmail.ru, Perm

THE SIGN-SYMBOLIC FOUNDATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

ЧАСТЬ 1.

1. ПЕДАГОГ КАК САМОАКТУАЛИЗИРУЮЩАЯСЯ ЛИЧНОСТЬ

Развитие педагогики – сопровождается глубоким переосмыслением структуры и организации научных знаний. Происходящие изменения общественной жизни заставляют преломлять глобальные идеи социальной эволюции к устремлениям человека, отделяя фундаментальные ценности от концептуально-методологических построений, претендующих на парадигмальность. Из многообразия субъектных оценок действительности должны возникать целостность представлений об окружающей реальности и складываться контуры современного пространства социализации личности. Учебный процесс является сложным соединением образа, действия, чувства, в котором труд учителя организуется не только на основе методических указаний и подсказок, навеянных технологическими решениями, но и за счет энергии социокультурной активности, которая педагогу дает право претендовать на роль духовного наставника нового поколения.

В современной жизни достаточно остро возникает противоречие, вызванное несоответствием складывающихся научных знаний и содержания образовательной деятельности. А. Г. Бермус обозначает его как «несоответствие избранного научного языка природе исследуемых феноменов... В этом контексте меняется и статус методологии – из универсального способа действия (*modus operandi*) она превращается в искусство изобретения (*ars inveniendi*)» [3, с. 28]. Эту идею продолжает И. Кон: «Время производит селекцию в культуре не по принципу отбора наиболее совершенного, а по принципу созвучности мироощущению ныне живущего поколения» [11, с. 22].

Модернизация образования – есть, прежде всего, глубокий анализ собственных российских образовательных традиций, дающий право делать следующий шаг – принимать опыт других стран и народов, для которых цели и социокультурные ценности общественного развития идентичны отечественным. Основополагающие идеи реформирования становятся символами в истории образования, более того, символами эпохи общественного развития. Сама организация образовательного процесса выступает критерием демократичности государственного устройства. В. К. Кантор утверждает: «...отбросить часть духовного наследия – невозможно. В таком случае оно отвергается целиком... В меняющемся обличье, в превращенном виде все явления и архетипы культуры продолжают жить, перетекая из прошлого в настоящее. От духовного наследия, как и от культурных традиций, нельзя отказаться: их можно гуманизировать и цивилизовать» [10]. Это означает, что, реформируя образование и саму педагогическую науку, следует искать пути того, как воплотить прошлое в современность, сохраняя при этом основополагающие ценности образования. Важно сделать так, чтобы для отдельного человека эти ценности соответствовали смыслу его жизни.

Острота ситуаций общественной жизни, чувства и переживания современников – обучающихся или же педагогов, принимающих вызовы времени – находят прямую или косвенную оценку в учебном процессе. Это требует выражения новых форм понимания, казалось бы, известных истин. Потребность встраивать знания, умения и навыки в опыт деятельности, вырабатывающий общие и профессиональные компетенции, обогащает учебный процесс сопричастностью к жизни общества, чувством времени, в котором воплощены чаяния предшествующих поколений. Компетенции сами по себе динамичны. Они представлены знаковыми явлениями эпохи, символами времени. Бывает трудно совместить полюса реальности, глубочайшую разделенность жизненных позиций, нуждающихся в примирении. Воспитание человека, расположенного к сотрудничеству, начинается с педагога, его способностей быть интересным для окружающих, обладать авторитетом, вытекающим из конкретных поступков и дел. Строгость должна сочетаться с великодушием, способностью прощать мелкие недостатки, не фиксируя внимание на деталях. Отсюда у воспитанников рождается расположенность к окружающим, способность к самопожертвованию, пусть в малом, во имя общего дела.

Образование не только помогает понять мир, но и дает возможность найти духовные и материальные основания для преодоления самых разнообразных кризисов, с которыми сталкивается человечество, поскольку сами по себе критические моменты процесса познания не являются очевидным следствием научной теории.

Настоящий учитель-новатор. Ему свойственны одержимость духовных устремлений, решимость «разума следовать за социальными и научными переменами, куда бы они нас ни вели» [9, с. 132]. Обыденное не выглядит очевидным. Пристальный взгляд педагога-творца обнаруживает в нем

обобщения реального, следование мыслью в пространстве и времени через воскрешение прошлого и устремленность в будущее. Образование должно быть пронизательно во взгляде на мир и согрето духовной гармонией. Только тогда знания о мироустройстве вызывают потребность к созиданию у отдельного человека. Духовные искания педагога не являются простым приложением научной теории – они ценны течением мысли, приводящей к пониманию возвышающего ее смысла. Педагогическая наука располагает не только мощным герменевтическим потенциалом – «искусством истолкования». Она вырабатывает взгляд на мир, способный через проникновение в природу вещей достигать понимания всей сложности и противоречивости человеческих отношений.

Содержание образования – знаково и символично. Многие направления развития личности предвосхищены, озарены теми идеями, которые рождаются в науке, различных видах творческой активности. Ключевыми словами, определяющими новый смысл воспитания, стали: «взрастить», «взлеять», «возлюбить». Под влиянием новых идей, социально-экономических преобразований в нашей стране каждый гражданин встретился с неведомыми ранее жизненными проблемами, решение которых не выглядит очевидным следствием имеющегося опыта, представлений о мире, сложившихся когда-то в образовании. Современная система образования оказалась недостаточно готова к вызовам времени и, тем более, не вырабатывает должный социальный иммунитет, позволяющий человеку преодолевать трудности, осуществлять развитие в условиях неопределенностей ситуаций и неоднозначности ответов на жизненно важные вопросы. Образование, как стало очевидно, всегда требует продолжения. Оно, подобно «эликсиру молодости», придает человеку жизненную активность.

В образовательном процессе складывается новое видение мира, возникают метафоры, ассоциативные образы, отражающие многие жизненные ситуации. Акт обобщения – есть поиск сущностных сторон предмета или явления. В программе воспитания и социализации учащихся, предложенной проектом Федерального государственного стандарта второго поколения, отмечается, что многоуровневая социальная адаптация и личностное развитие учащихся обеспечивают «интеграция знаний и опыта, ценностей и смыслов, индивидуальной культуры и культурной нормы» [21, с. 14]. Понимание хрупкого баланса уникального и универсального в образовательной деятельности – без такой пронизательности невозможно управлять учебной деятельностью – осуществляется на подсознательном уровне и требует педагогического чутья, которое едва ли относится к основным понятийно-терминологическим основаниям науки. Кризис реформ в системе образования обусловлен непониманием границ субъектности – вторжением в жизнь различных педагогических сообществ, которые имеют право на педагогическое кредо, способности к самоактуализации инновационных веяний, самоорганизации и саморазвитию.

Но сам человек – продукт социальной среды. Образование как феномен культуры призвано воздействовать и на человека, и на социальную среду. Учителю в своей педагогической деятельности приходится сталкиваться, каждый раз, с ситуацией особенной, для которой не всегда прописаны правила решения педагогических задач. Они шире предметных знаний. Преодолевая пороги социализации, вызовы судьбы, целую эпоху, учителю приходится сталкиваться каждый раз с новой реальностью. Но она поддается лишь множественным, порой, противоречивым описаниям. Педагогу дано соотнести одно с другим. Учитель может обнаружить в обыденном новый смысл и понять главное. Бенедикт Спиноза утверждал: «Свободный человек ни о чем так мало не думает, как о смерти, и его мудрость есть размышление не о смерти, а о жизни» [20, с. 279]. Преодолевая страх смерти и утверждая идеалы добра, он выбирает в своем развитии идеи гуманизма. Тем самым Б. Спиноза находит в человеческой природе гуманистическую сущность. Различение жизни и смерти как знаковых образов помогает ощутить глубину мысли и высоту духа.

Знаменем эпохи становится идея Человека, впитавшая в себя «множество Я – образов, каждый из которых отображает особенности нашего поведения, фокуса познавательной деятельности, специфику психических реакций в различных ситуациях социального взаимодействия» [4, с. 14]. Профессиональная компетенция учителя характеризуется не только способностью к деятельности в определенных социокультурных условиях, но и талантом рассуждать, слушать других, выстраивая отношения с людьми, проникать во внутренний мир современного человека при поиске стратегий развития личности.

Стать педагогом трудно. Успешный управленец – «человек-функция», менеджер – едва ли легко «перестроится» в учителя. Даже высшее профессиональное педагогическое образование не всегда приводит выпускников вузов в школу. Требуется нечто большее – духовная предрасположенность к выбору столь трудного жизненного пути. Она достигается не только в результате профориентационной работы. Важны традиции семьи – долгий кропотливый путь по возвращению в человеке ценностей и идеалов педагогического труда. Старые школьные фотографии, наброски конспектов, комментарии к текстам книг и многое другое, спустя годы, становятся свидетельствами ушедших эпох, символами идей, которыми жило учительство. Педагогические династии – это любовь к профессии, восхищенность ею, пронесенные через поколения и бережно хранимые в семьях, это педагогическая аура, присутствующая в большей или меньшей степени в любой профессиональной деятельности, – работая, мы учим и учимся. Не сговариваясь между собой, являясь приверженцами разных педагогических стилей, люди, неведомым образом трансформируют генетическую связь в духовное родство.

Рядовой учитель – а учитель всегда рядовой в иерархии работников образования – по сути своего труда нуждается в моральных, духовных и

нравственных ориентирах, которые постоянно присутствуют в предметных знаниях, сколь бы формальными они ни выглядели. Он всегда неординарен. Он не рядится в тогу добродетеля. Наряд ему не к лицу. Ему не нужен гламур – он ищет подлинности. Те, кто рядом с ним, ощущают внутреннюю уверенность, стремятся быть друзьями. Учитель, возможно, чаще других задумывается над смыслом жизни, связывая с образами будущего не просто достижения научно-технического прогресса, но суть человеческого бытия в мучительном лабиринте самопознания. Жизнь в образовании окажется счастливой, если она прожита не так, как «прожил кто-то», а так, как «не жил никто другой». В духовном прозрении – а педагогическая деятельность требует таланта быть Человеком – нельзя уподобиться кому-то. Надо разглядеть вершину и покорить ее. Такова феноменология духа. С годами тяга к знаниям становится свидетельством образованности, талантом жить, неустанно сосредотачиваясь на сложных, порой, мучительных проблемах, волнующих человечество. Людская боль оказывается понятней, а человеческие радости создают чувство сопричастности. Обретенные знания даются усилиями воли и талантом, поэтому образование становится элитарно, несмотря на его формальную доступность. Человек не может быть счастлив сам по себе – он ищет возможность разделить эту радость с другими, ему требуется душевный отклик с теми, с кем он ощущает сомыслие, сочувствие, взаимопонимание. Рядовой учитель становится учителем народным – это высшее признание его мастерства.

Труд учителя несет оптимизм. От того в душе его согласие и порядок. Учитель «обречен» на открытость своего внутреннего мира ученикам, так как обучающиеся за всяким научным фактом ищут свидетельства отношения к жизни своего наставника. Из этого восприятия формируется некоторый образец собственного поведения. Идеалы учителя могут при этом быть близки ученику, его авторитет – значим. Тогда их диалог открывает путь к сотрудничеству. Знаки и символы как основополагающая система педагогики возникают не сразу – они являются следствием долгих раздумий о смысле жизни и сути педагогического труда. Опыт образовательной деятельности приобретает мировоззренческий характер, а его обобщения становятся универсалиями культуры. Культура – это всегда отношение к миру. «Я – концепция» трансформируется в философском осмыслении взаимодействия человека с окружающим миром. «Я – концепция» требует поиска антропологической границы в пространствах «Я – другой», «Я – другой Я», «Я – окружающий мир», «Я – мой образ – Я в восприятии других» и так далее.

Любой учитель тянется к профессиональному совершенству. В принципе, не существует простых и ясных рекомендаций, которые позволили бы педагогу стать первооткрывателем в педагогическом процессе. Но имеются определенные условия, закономерности, подходы, которые позволяют понять внутренние, сокровенные, сущностные основания личностного опыта, наполняющие отношение ученика и учителя желанным чувством взаимопонимания и уверенности. Чтобы учить, надо понимать себя.

Располагая целым набором дидактических средств, педагог каждый раз при встрече с обучающимися задается вопросом: «Как в этот раз, в этой конкретной аудитории воплотить намеченные планы?», «Как найти нужные слова, нужные акценты, сущностные оттенки мыслей, которые требуются, чтобы быть убедительным в глазах учеников?» «В глазах учеников» – означает, что эта убедительность может быть достигнута не только благодаря глубине мысли, но и манере повествования и общения с аудиторией, когда выражения глаз свидетельствуют о сопричастности к происходящему, чувствительности и отзывчивости к душевным движениям. Способность понять душевное состояние обучающегося является продолжением профессиональных качеств преподавателя. Если не возникает резонанса в эмоциональном настрое ученика и учителя, то они могут говорить, казалось бы, верные мысли, но, как иногда бывает, не в состоянии внутренне принимать друг друга. Педагогическое общение призвано заострять внимание на сущем, вырабатывать внутренний настрой, душевную организацию, способствующие восхождению к новому пониманию мира. Преподаватель стремится, чтобы были убедительны его суждения, привлекая для этого те представления об окружающей реальности, которыми живет учащийся. Видеть мир глазами ученика означает принять его тревоги и сомнения, разделить с ним трудности познания и развития.

Знания, умения и навыки, благодаря опыту педагога, приобретают социокультурное обобщение. Этот отклик рождает в сознании обучающихся обобщенный взгляд на понимание жизни, в основе которого лежат культурные ценности. Способность к деятельности в самых разнообразных условиях жизни, задаваемых традициями, обычаями, культурой, формирует компетентность. Учитель и ученик открывают общий язык познания мира, ищут пути достижения взаимопонимания в отношениях между людьми, стремятся к гармоничному воплощению своих чаяний и надежд. На этом пути для педагога, по словам К. О. Апеля, важно, чтобы в педагогическом общении «вырабатывались и совершенствовались такие средства, которые должны вызывать у адресата эмоции, длительные эстетические переживания, давали бы возможность глубже отобразить сложный и диалектический мир» [6].

В преподавании различных дисциплин прикладная направленность обучения выступает как дидактически обоснованная реструктуризация идей науки, преломление факта к деятельности. Образование готовит человека к профессиональному самоопределению и позволяет человеку осознать свой внутренний мир. Один и тот же знак может стать кодом к пониманию различных сторон жизни. Спонтанная многовариантность сценариев человеческого бытия кристаллизуется судьбоносными решениями, выношенными под влиянием символов, утверждающихся образованием. Парадокс, однако, состоит в том, что, как утверждает Х.-У. Гумбрехт, «гуманитарные науки полностью раскрывают свой потенциал не когда формируют стандарты профессионализма, а когда занимаются постановкой новых вопросов и проблем» [7].

В педагогике объективно возникает необходимость совмещения разнообразных, порой, противоречивых взглядов на мир, которые далеко не схожими путями формируют понимание реальности. Такой процесс противоречив. Его воплощение сталкивается с огромными трудностями при стандартизации образования, обосновании инновационности различных теорий и технологий. Свобода самовыражения педагога, утверждающего свой взгляд на мир, собственное образовательное кредо, обеспечивает его духовную самореализацию во всей ее многомерности восприятия реальности. Творческая раскрепощенность вырабатывает аристократию духа, основанную на трепетном поклонении перед величием интеллектуальных обобщений, способность чувствовать чужую боль, вызывающую к действию. Это состояние не терпит администрирования. Истинный педагог, благодаря своему культурному потенциалу, способен к самоконтролю. Лишь итог его деятельности – свободная личность, гражданин Отечества – может отражать воплощенность педагогического замысла.

Современные способы организации образовательной деятельности, выраженные в «образовательных услугах», не претендуют на восхождение к мудрости интеллектуальных обобщений, постижение красоты природы человеческих отношений. Эти качества рождаются подсознанием и укрепляются на протяжении всей целостно спланированной системы учебного процесса, где душевные порывы и откровения призваны преодолеть заданность и обыденность мироощущений. Размышляя о миссии образования в современном мире, О. В. Долженко видит зарождающуюся перспективу: «В новых условиях (и чем дальше, тем заметнее) формировалась тенденция перехода от отработанной системы транслируемого учебного знания, представленного в число рациональных, «ученических», формах, к знанию, выводимому из жизни, – живому, личностно обоснованному» [8, с. 23]. Йохан Хейзинга с грустью замечает: «Непереваренные знания тормозят работу мысли, преграждают дорогу мудрости. Многознание превращается в маломудрие» [22, с. 391]. Прежняя система воспитания рухнула, потому что подсознание ученика перестраивалось от бесконечных одергиваний, постоянных формально правильных замечаний к непослушанию как протесту по поводу того, что его мнение и образ мыслей не учитывает никто. Возникал парадокс: чем больше назиданий, тем хуже дисциплина. В какой-то момент взрослый, подросток или даже ребенок решительно заявляют: «Хватит меня воспитывать!», завершая тем самым «специально организуемую целенаправленную деятельность». Образы, используемые педагогом, должны не только усиливать выразительность его повествования, но и вызывать ответную мыслительную реакцию, новое образное видение предмета исследования самим учеником, вырабатывает стиль поведения, продиктованный самосознанием, актуализирующим сущностное.

Рождение нового – итог глубинных внутренних изменений, в основе которых лежит духовный опыт учительства, полемика научно-педагогических школ. «Реформы» и «модернизации» становятся «чужими», превращаются

в политические акции и краткосрочные кампании, если за ними не стоит напряженный труд осмысления реальности, инновационных преобразований всеми участниками образовательного процесса. Отсутствие подобного диалога вызывает появление линий напряжения в образовательной системе даже тогда, когда противостоящие стороны придерживаются, казалось бы, правильных позиций. Так, например, происходит с коммерциализацией учебной деятельности. Бизнес и образование «говорят» на разных языках, поскольку опираются на разный социокультурный, этический опыт. Стремление утвердить в образовательной среде рыночные отношения, вполне разумные основания экономической деятельности, во многом оказывается безуспешным, так как на подсознательном уровне эти отношения символизируют разное отношение к жизни и отторгаются участниками образовательного процесса, поскольку лишены положительного ментального опыта.

2. ЗНАКИ И СИМВОЛЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Создание новых знаков и символов в педагогической культуре требует новых дидактических интерпретаций и вытекающих из них духовных обобщений. Знакотворчество как акцентирование смысловых единиц, слагающих содержание образования, способствует его обновлению. Этой проблеме, например, посвящены многие «круглые столы», проводимые журналом «Педагогика». В педагогическую теорию и практику за последние годы вошли такие понятия, как «витагенный опыт», «педагогическая публицистика», «рефлексия», «этизация образовательно-воспитательных отношений» и т. д. Реформирование образования связано с поиском новых знаковых систем и на их основе концептов, выражающих суть видения современного мира. М. Н. Эпштейн считает, что «знакотворчество и словотворчество – это не просто создание новых знаков и слов, но и акт смыслообразования, освобождение мысли. С каждым новым словом появляется и новый смысл, и возможность нового понимания и действия в культуре» [18, с. 353]. Творческий педагог вовлечен в этот процесс. Инвариантность и вариативность образования определяются тем, что существует обобщенная знаковая система, смысловой ряд, выражающий «незыблемость» представлений о мире, и приближенная к ней вариативная часть, которой суждено задавать канву свободного течения мысли, основанного, с одной стороны, на фундаментальных ценностях науки, а с другой – на предпочтениях участников образовательного процесса и связанных с ними духовных исканиях, практическом опыте, фантазии. Несомненно, базисом развития образования являются общечеловеческие ценности, фундаментальные понятия о науке. Смена духовных ориентиров в развитии общества вызывает кризис, требует новых объяснений, вызванных меняющимися идеологическими и политическими установками. В. Д. Ширшов, например, отмечает: «Нет четкости в разграничении понятий «духовность», «нравственность». Часто

слова «душа», «дух», «духовность» в современном научно-педагогическом знании игнорируются, обсуждаются только в религиозной среде» [1, с. 51].

Преодолевая внутрисистемную замкнутость и включаясь в интеграционные процессы с другими науками, сама педагогика вырабатывает символы понимания общественного развития. Например, социальная педагогика стала активной составляющей педагогической науки, отражающей открытость образования, сотрудничество с различными сферами деятельности государства. Философия образования обозначила проблему многообразия интерпретации текстов, требующей искусства понимания знаковых систем в процессе обучения. Так, А. Ф. Закирова отмечает: «В качестве содержательной основы интерпретации научно-педагогического текста выступают: системы научных понятий, содержащихся в научно-педагогических знаниях, и вербально зафиксированных в терминах, с одной стороны; системы символов как характеристик образов, выражающих эстетические и художественные идеи, с другой; а также системы языковых метафор и аллегорий текста, которые содержат потенциальные ассоциации, «наводящие» на выдвижение гипотез». По мнению Т. Н. Суминовой, «аналитическая философия и герменевтика изучают текст как элемент знания о мире, а не как средство коммуникации или социальных взаимодействий». Педагогика не только интерпретирует тексты, находя в них своеобразие смысловой гаммы. Она ищет сами механизмы интерпретации, представляющие собой тоже знаковую систему и задающие новый образ, уникальность которому придает духовный мир преподавателя, его дар импровизации, усиливающий направленность образовательной деятельности, благодаря незримому искусству сохранять главное в течении мысли, насыщенной метафорами и ассоциациями.

Создание новых знаково-символических систем, позволяющих найти объяснение кризиса современной культуры, заставляет совмещать в сознании вершинные достижения человеческого духа и глубину падения нравственных устоев, возникающих в общественной жизни. Так, Николай Крышук, говоря о реалиях современности, отчаянно восклицает: «Искусство давно уже не заглядывает в бездны, подкармливаясь на социальных помойках или в гламурных салонах» [13, с. 22]. Массовая культура очень часто стремится подменить глубокие чувства и переживания ироничным стилем, который становится неким символом, выражающим отношение к действительности, кодом, который скрывает пустоту духовного пространства, облаченную в лоснящуюся оболочку благопристойности. В обсуждении жизненно важных проблем исчезает смелость оценки происходящего. Боязнь приоткрыть свое «Я», обусловленное стилем поведения большинства в социуме и характером отношений в современном обществе, порождает замкнутость, а затем и невысказанность одиночества в многолюдии потребителей материальных благ. Немота мысли, невоплощенность чувств и переживаний первоначально вызывают таинственную ауру недосказанности, которая в конечном счете становится синдромом нереализованности. Возникают спазмы душевных состояний, обусловленные осознанием, что

сильные чувства и серьезные мысли не находят воплощения в делах и отзвука в сердцах окружающих.

Ч.-Г. Гадамер различает обыденное и актуальное в психическом восприятии реальности: «Символ не только указывает значение, но и актуализирует его – он репрезентирует значение» [5, с. 301]. В образовании должна сочетаться логическая строгость науки и семиотический ряд образов различных знаковых систем, совмещающих символику, свойственную традиционным теоретическим представлениям, а также феноменологические подходы, выраженные в художественных образах.

Процесс создания новых знаковых систем и включение их в язык рассматривается семионикой – новым современным разделом семиотики. Педагогика, благодаря семиотическим представлениям, раскрывает суть различных представлений о реальности, очеловечивает формальные научные факты при встрече с жизнью, создает особую целостность строгости научной мысли и кажущегося относительного хаоса человеческого бытия, помогая человеку обрести себя.

Образование будущего определяется творческим союзом ярких педагогических индивидуальностей. Педагогическому таланту не должно казаться тесно, если рядом другой талант. Инновационная образовательная среда призвана обеспечить взаимодействие индивидуальностей, формируя пространство эстетического опыта. Все участники познавательного процесса чувствуют свою сопричастность к творчеству. И тогда не только яркие личности, а и образовательное пространство как целое становится генератором новых идей. Необходима сопричастность в движении к единому целому. Личностный опыт самореализации предполагает сопряжения сущностей, накладывающихся одна на другую в мире коммуникаций. Педагогическая деятельность нуждается в понимании новых механизмов смыслообразования, основанных на неповторимости личностного опыта и уникальности социально-педагогических общностей. Инновационная образовательная среда необходима как основа взращивания научных талантов, способных к сотрудничеству. Наличие ее является важнейшим ресурсом управления инновационной деятельности. Такое единение позволяет преодолеть конфликт поколений, цивилизаций, социальных интересов, который призвано разрешить образование. «Человеческий дух животворит смысл. Гарантии социальности, как буква закона и процедуры, фиксирует, затверживает, «убивает» этот смысл. Но нужны и дух, и буква. Без духа невозможны динамика социума, без буквы – невозможно существование воле» [18, с. 502], – утверждает Г. Л. Тульчинский. Он приходит к выводу: «Уже невозможно продолжать и впредь разводить первые и вторые сущности, спорить об универсалиях. Наступает время синтеза» [18]. Осознание новых интегративных начал в образовании определяет путь его развития. Требуется соединить не только знания отдельных наук, но и сформировать единство в системе «знания–действия–мировоззренческие позиции».

Рефлексия педагогического опыта как непрерывающегося процесса есть сама по себе универсалия, «константа» всех исторических эпох. Ре-

формирование образования и наследование его традиций образуют в единстве исторический и социокультурный опыт понимания жизни.

В педагогике требуется создание гиперязыка, соединяющего различные виды образовательного воздействия – школы, улицы, мультимедиа, порождающего новый сплав сущностей, являющихся источником смыслообразования в потоке времени, событий, явлений. Это требует ощущения границы между осознаваемым и реальным, формирования системы «образ–действие», необходимой для реализации компетентного подхода в образовании.

В педагогике важно, по мнению К. Белоусова, «непосредственное эмоциональное переживание человека, возникающее как отклик на коммуникативную ситуацию, на предмет сообщения, на отношение к собеседнику, на цель коммуникации и т. д., выступает в качестве управляющего параметра структурно-семантического пространства текста» [2, с. 23]. Вызвать ответную волну переживаний, обусловленную открытием мира, услышать обертоны смысловых ассоциаций оказывается возможным, если угадывается код душевной организации ученика, индивидуальные способности мировосприятия. Язык педагогики является чувствительным нервом, который фиксирует сложнейшие явления и процессы, происходящие в мире. Будущие учителя, открывающие для себя образовательную реальность, находят свой артистически раскованный стиль деятельности, обладают храбростью, позволяющей, преодолевая вызовы времени, заглянуть в бездну смыслов современного бытия, чтобы обнаружить в них добродетели.

Педагогика предполагает множество взглядов, идей, смыслов, соединяющих науку и искусство, и предлагает свое описание изучаемой реальности, основанное на овладении определенными компетенциями в процессе мышления. Моделирование в педагогике – это не только проблема становления учебных дисциплин из системы научных знаний и не только проблема методологии исследования. Это также способ формирования картины мира на основе представлений педагогической науки, опыта образовательной деятельности и, в целом культура, задающая мировоззрение. Многие общественные науки в последнее десятилетие охвачены пристрастием к математизации, моделированию сложной ткани социокультурных отношений в обществе. Может ли математический язык дать полное описание педагогических процессов? Позволяют ли количественные оценки, пространственные формы помочь в осознании педагогической реальности? Очевидно, что математический взгляд на педагогику не является исчерпывающим и единственным. Существуют различные ассоциативные представления, отражающие суть образовательного процесса. Несомненно, их правомерность, научная обоснованность, необходимость и оправданность требуют доказательств. Сама единственность или же множественность подходов к описанию педагогических систем и процессов, достаточных для приближения к цели исследования, также нуждается в подтверждении. Вопросом остается и то, какие модели из различных областей науки и в какой степени могут отразить богатство содержания педагогического поиска? Формиро-

вание знаков и символов, различных обобщений выступают как этапы восхождения к модельному мышлению.

Возможно, еще долгие годы различные науки будут осмысливать логику абстрактных суждений применительно к конкретным областям человеческой деятельности. Как утверждает В. Г. Щукин, задумываясь о мировоззренческой миссии филологии, «математика, физика и химия могут наряду с философией претендовать на право знаковых систем, способных универсально описать структуру мироздания постольку, поскольку они оперируют числом, функцией, элементарной частицей и химическим элементом – категориями, в самом деле универсальными, применимыми в любых пространственно-временных локализациях и на любых уровнях функционирования сущего. Филология же имеет дело со словом – наиболее универсальным средством чисто человеческого, живого и субъективного описания мира» [23]. Условность представления процесса, достигаемая филологическими приемами, позволяет сделать более выразительным повествование о генезисе научной теории, ее структуре.

Способны ли универсалии филологии стать такими же универсалиями в педагогике, как математика или философия? Или их роль второстепенна, ограничивается техническими, формальными особенностями представления учебного материала? Эти вопросы возникают каждый раз, когда мы сталкиваемся с учебной литературой, устной и письменной речью тех, кто учит и учится, с разнообразием содержания образования и концептуально-методологических подходов к его проектированию. Определяя различия между гуманитарным и негуманитарным процессом познания и структурирования содержания научного предмета, В. М. Розин указывает: «В отличие от естественно-научного познания, где всегда наперед задан известный «использующий принцип», или античного, где ценностные установки исследователя чаще всего не рефлексированы, в гуманитарной науке переход от жизненной и практической точек зрения к теоретической, как правило, является важнейшим конституирующим познание моментом» [19, с. 89]. В современной педагогике важна не только связь теории с практикой – остро стоит проблема репрезентативности теоретического и практического знания, баланса теоретической строгости и правдоподобных рассуждений, понимания того, что развивает человека в творческо-познавательной деятельности, определяет границы инвариантной и вариативной составляющей содержания образования.

Многое из того, что происходит в образовании, выражено символами, которые обладают универсальностью для других жизненных ситуаций. Предназначение педагогики состоит в искусстве перевоплощения одних знаково-символических систем в другие, тождественные по своей сути при множестве внешних отличий, изоморфные внутреннему миру обучающихся. Элитарность знания и духовного опыта создает уникальность Человека.

В преподавании различных дисциплин прикладная направленность обучения выступает как дидактически обоснованная реструктуризация идей науки, преломление факта к деятельности. Образование готовит человека

к профессиональному самоопределению и позволяет человеку осознать свой внутренний мир. Один и тот же знак может стать кодом к пониманию различных сторон жизни. Спонтанная многовариантность сценариев человеческого бытия кристаллизуется судьбоносными решениями, выношенными под влиянием символов, утверждающихся образованием. Парадокс, однако, состоит в том, что, как утверждает Х.-У. Гумбрехт, «гуманитарные науки полностью раскрывают свой потенциал не когда формируют стандарты профессионализма, а когда занимаются постановкой новых вопросов и проблем» [7]. Часто ли в образовательной деятельности мы обращаем внимание учащихся и студентов на обнаружение и формулировку проблем, которые не обозначены при первоначальном изучении темы, а требуют более глубокого осмысления, самопознания себя в предстоящей деятельности?

Образование имеет важнейшую характеристику – оно вырабатывает способность к самовыражению тех, кто учит, и тех, кто учится. И даже наблюдающих за этим процессом. Жизнь складывается под знаком обретения смыслов происходящего, вытекающих из образования, будь то школа, улица или мультимедийное пространство. В разных слоях общества смело и решительно критикуют современное образование, предполагая пути его развития, и не замечая того, что прямо или косвенно все вовлечены в его течения, способствуя или же усложняя достижения позитивных перемен. Поэтому педагогическая инноватика становится неотъемлемой частью социально-экономических преобразований общества, в основе которых – общественный диалог.

Педагогика, сохраняя внутреннее единство и находя воплощение в различных социокультурных условиях, становится феноменологическим учением о сознании, согласно которому, по мнению В. И. Молчанова, «выявляются предельные возможности многообразных способов смыслообразования: от простейшей фиксации пространственно-временного положения объекта до усмотрения идеальных предметов, от первичной рефлексии на восприятие до размышления о смысловых основах культуры» [15, с. 905].

Педагогический процесс постоянно сопровождается структурированием представлений о мире, преобразованием хаоса в порядок, аморфного – в выразительно-смысловое целостное. Это синергетическое свойство образовательной деятельности неразрывно связано со знакотворчеством, поиском чувственно-выразительных средств эстетического анализа. К. Р. Овчинникова отмечает изменения структуры учебного информационного взаимодействия между обучающим и обучаемым: «.. мы наблюдаем смещение акцентов исследований в сторону обучаемого ... его личностного потенциала, его способности к рефлексии, а также возможности педагогического воздействия на обучаемого с целью формирования у него адекватной способности к изменению собственных методов работы с информацией» [16, с. 7]. Современные подходы к изучению действительности, понятия, привнесенные в педагогику или родившиеся в ней самой, стремительно устаревают, подобно тому как происходит регулярная и необратимая смена программных продуктов и соответствующих им информационных технологий. На-

пример, в математике до недавних пор «апофеозом» в решении задачи было приведение ответа «к виду, удобному для логарифмирования». Сейчас чаще всего ищется вид ответа, удобный для применения компьютера. И в целом, задача считается решенной уже на том этапе, где есть возможность завершить изучение проблемы путем вычислений с гарантированной степенью точности и использованием соответствующих программных продуктов.

Человек вносит в знаковый образ субъективную оценку по мере развития рефлексивных способностей. А. А. Леонтьев выделяет важные для педагогики стороны субъектного содержания знакового образа: «чувственную окрашенность субъектного содержания», «потенциальную экспликативность» (возможность осознания на разных уровнях с помощью семантических средств носителя знакового образа), «смысловую окрашенность» содержания знакового образа, раскрывающую его личностное восприятие и «эмоциональную окрашенность» субъективного содержания знакового образа» [14]. Это позволяет добиться максимальной адекватности того, о чем повествует преподаватель, и способствует интеллектуальным обобщениям, задающим духовные образы. Такие фундаментальные понятия современного мира, как «свобода», «права человека», «гражданское общество», могут заключать в себе многообразие форм субъектного содержания, стать основанием для понимания сущностных сторон жизнедеятельности. Интеллектуальные обобщения, складывающиеся на их основе, определяют направленность обновления содержания образования.

Возникает качественный скачок: «Культура зарождается в тот момент, когда из первобытно-душевного состояния вечно-детского человечества пробуждается и выделяется великая душа, некий образ из безобразного, ограниченное и преходящее из безграничного и пребывающего» [17, с. 364]. Так считает В. И. Плотников, полагая, что «для раннего мышления внешняя действительность есть продукт сознания и повод для этической оценки; для позднего мышления они, в первую очередь, символ. Морфология мировой истории неизбежно приводит к всеобщей символической» [17, с. 360]. Этот путь прокладывается образованием.

Чтобы азбучные истины «не плесневели», нужны свежие метафоры. Важны обертоны реальности. Композиция обнаруживающихся смыслов в постижении, казалось бы, вечных истин должна выражать смысл эпохи. Г. П. Щедровицкий утверждал: «Знаки существуют потому, что отдельные люди, индивиды сознательно используют какие-то объекты в качестве знаков; знаки не существуют объективно в социально-производственных структурах и в «культуре» социума именно как знаки; они не имеют объективных функций и значений безотносительно к психике индивидов, их пониманиям и желаниям». Обновление содержания образования – явление семиотическое. Время выдвигает новые идеи, символы, обобщенные образы, которые, проникая в педагогику, вырабатывают новый стиль мышления, направленность деятельности. Творческий процесс знакообразования в педагогике является симбиозом «чистой науки» и высокого искусства

педагогической деятельности. Какими будут сценарии учебного процесса, режиссура урока? – остается вечной проблемой педагогики. Прекрасно то, что она не имеет исчерпывающего решения. Каждое поколение оставляет историческую память своей педагогической эпохи. Эта память воплощена в воспоминаниях учеников, произведениях живописи, музыки, прикладного искусства, присутствует во многих артефактах культуры. Но каждый раз память хранит выдающиеся образцы духовной самореализации педагога.

Продолжение следует

Библиографический список

1. **Актуальные понятия современной педагогики.** Круглый стол [Текст] // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 51.
2. **Белоусов, К.** Эмоциональное пространство текста [Текст] / К. Белоусов // ВВШ Alma Mater. – 2005. – № 7. – С. 23.
3. **Бермус, А. Г.** Современная научно-педагогическая культура [Текст] / А. Г. Бермус // Педагогика. 2007. – № 4. – С. 28.
4. **Труфанова Е. О.** Человек в лабиринте идентичностей [Текст] / Е. О. Труфанова. – М., 2010. – С. 14
5. **Гадамер, Ч.-Г.** Актуальность прекрасного [Текст] / Ч.-Г. Гадамер. – М., 1991. – С. 301.
6. **Горский, Д. П.** Обобщение и познание [Текст] / Д. П. Горский. – М.: Мысль, 1985. – С. 184.
7. **Гумбрехт, Х.-У.** Ледяные объятия «научности», или Почему гуманитарным наукам предпочтительнее быть Humanus and Arts» [Текст] / Х.-У. Гумбрехт // Новое литературное обозрение. – 2006. – № 81 (<http://www.nlobooks.ru/rus/magazines/nlo/196/197/198/>).
8. **Университет** в условиях межцивилизационного зазора [Текст] / О. В. Долженко // ВВШ Alma Mater. – 2007. – № 2. – С. 23.
9. **Дьюи Джон.** Реконструкция в философии. Проблемы человека [Текст] / Д. Дьюи: пер. с англ. М.: Республика, – 2003. – С. 132.
10. **Кантор, В. К.** Мы все нигилисты? [Текст] / В. К. Кантор, // Новая газета. – 2007. – № 55 (1275).
11. **Кон, И.** Опыт передачи опыта [Текст] / И. Кон // Первое сентября. – 2006. – № 23. – С. 22.
12. **Кривцун, О. А.** Философия: Энциклопедический словарь [Текст] / О. А. Кривцун / под ред. А. А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – С. 608.
13. **Крышук, Н.** Вкус к подлинности [Текст] / Н. Крышук // Первое сентября. – 2006. – № 16. – С. 22.
14. **Леонтьев, А. А.** Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. [Текст] / А. А. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж, – 2001. – С. 43–44.
15. **Молчанов, В. И.** Философия [Текст]: Энциклопедический словарь / В. И. Молчанов / под ред. А. А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – С. 905.
16. **Овчинникова, К. Р.** Педагогическое моделирование как современная технология исследования процесса информатизации образования [Текст] / К. Р. Овчинникова // Образование и наука. – 2006. – № 34 (40). – С. 7.

17. **Плотников, В. И.** Онтология. [Текст] / В. И. Плотников. – М.: Академический проект, 2004. – С. 364
18. **Проективный** философский словарь: Новые термины и понятия [Текст]/ под ред. Г. Л. Тульчинского и М. Н. Эпштейна. – СПб.: Алетейя, 2003. – С. 353.
19. **Розин, В. М.** Типы и дискурсы научного мышления. [Текст] / В. М. Розин. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – С. 89.
20. **Спиноза, Б.** Этика. [Текст] / Б. Спиноза. – Минск: Харвест, М.: АСТ, 2001. – С. 279.
21. **Федеральный** государственный образовательный стандарт общего образования [Текст]: проект. – М.: Просвещение, 2008. – С. 14 (стандарты второго поколения).
22. **Хейзинга, Й.** Homo ludens. В тени завтрашнего дня. [Текст] / Й. Хейзинга. – Пер. с нидерланд. В. Ошиса. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. – С. 391.
23. **Щукин, В. Г.** О филологическом образе мира (философские заметки) [Текст] / В. Г. Щукин // Вопросы философии. – 2004. – № 10. – С. 47–48.

УДК 37.0

Фролова Юлия Николаевна

Педагог дополнительного образования муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей Центр развития творчества детей и юношества «Одаренность и технологии», yuliya_frolova@list.ru, Екатеринбург

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ ФАСИЛИТАЦИИ В ПРОЦЕССЕ АЛГОРИТМИЗИРОВАННОГО ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Frolova Yulia Nikolaevna

Teacher of Municipal Children Educational Centre for additional training and creativity stimulation in children and teenagers "Endowments and Technology", yuliya_frolova@list.ru, Yekaterinburg

THE PLACE OF SOCIAL FACILITATION IN THE PROCESS OF ALGORITHMIC PROBLEM-RELATED TRAINING

Во многих ситуациях образовательной деятельности наиболее эффективным оказывается «обучение, при котором учащиеся систематически включаются в процесс решения проблем и проблемных задач, построенных на содержании программного материала» – именно таково одно из определений проблемного обучения [2, с. 3]. Процесс проблемного обучения в принципе алгоритмизирован, поскольку в принципе алгоритмизирована основа, канва эвристической деятельности, декларируемой в этом процессе [8]. Это позволяет формализовать описание процесса проблемного обучения и ввести количественные оценки хода этого процесса и его результата [9]. Особенно важным алгоритмизированное проблемное обучение представляется для процесса формирования научно-познавательной компетентности,

предусмотренной требованиями Федерального государственного стандарта общего образования.

В большинстве случаев проблемное обучение осуществляется в группе, что подразумевает необходимость изучения и понимания групповых эффектов. К ним относится, в частности, социальное влияние, проявляющееся в результатах образовательной деятельности членов группы, обусловленных собственно присутствием других участников процесса. Первое экспериментальное исследование эффекта, обусловленного простым «присутствием других» (Зайонц, 1965 [12]), приводит к представлению о социальной фасилитации. В рамках социального влияния [5, с. 15] социальная фасилитация есть свойство людей лучше выполнять простые задачи и хуже – сложные, когда рядом присутствуют другие люди, которые могут оценить результаты работы индивидуума [1, с. 302]. В последнее время рассматриваются представления о «педагогической фасилитации» [3; 6; 11], маскирующие невозможность выделить, учесть и контролировать в процессе обучения прямые вербальные и невербальные воздействия друг на друга членов группы. Поэтому исследование социальной фасилитации «в чистом виде» – как простого присутствия других людей, т.е. без реального взаимодействия и отношений – необходимо с точки зрения стремления к контролируемости эффективности проблемного обучения. Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью решения проблемы самостоятельности индивидуальной научно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности учащихся при обучении в составе группы.

Методика исследования основана на принципиальной возможности алгоритмизации научно-познавательной деятельности и ее отдельных блоков [8], а также на использовании при обработке результатов измерений математической модели алгоритмизированного подхода к проблемному обучению осознанной деятельности [9].

Эксперимент по алгоритмизированному проблемному обучению в группах от 5 до 18 человек проводился с 43 учащимися общеобразовательных школ г. Екатеринбурга в возрасте 15–16 лет, из них 14 – юноши, 29 – девушки. Объем выборки определялся достаточностью для проведения пилотного исследования и наполнением учебных групп, принимавших участие в эксперименте. Сопоставление результатов измерений непосредственно в ходе эксперимента позволило установить отсутствие гендерных различий, в связи с чем рассмотрение отдельных выборок по этому признаку было сочтено нецелесообразным. Эффект Рингльманна [11] влияния размера группы на деятельность индивида для данной выборки также не был обнаружен. Выбор школ, в которых проводился эксперимент, носил случайный характер и был обусловлен согласием их руководителей. Участие в эксперименте было исключительно добровольным и основывалось на мотивации учащихся в отношении приобретения в результате эксперимента полезных умений и навыков.

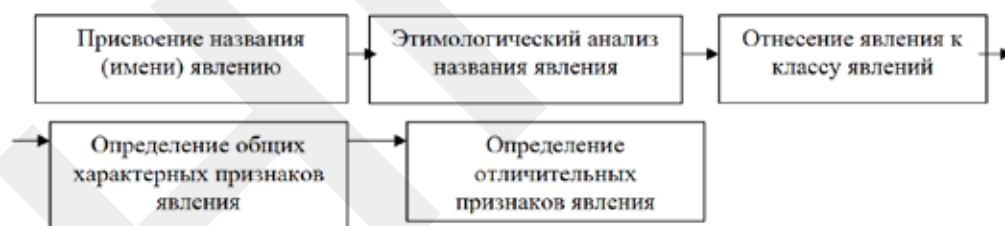
В качестве контрольной группы рассматривались 32 учащихся школ г. Екатеринбурга (14 юношей и 18 девушек) в возрасте 15–16 лет, с которы-

ми проводилось индивидуальное алгоритмизированное проблемное обучение; гендерные различия при этом также не были обнаружены. Выбор участников носил случайный характер при исключении возможности их контакта с участниками эксперимента в группах.

Образовательная направленность рассматриваемой деятельности делает целесообразным рассмотрение группового и индивидуального алгоритмизированного проблемного обучения педагогов (в качестве групп сравнения). Групповая работа проводилась с 39 педагогами (в группах от 2 до 23 человек), в силу известной социальной специфики являвшимися женщинами (за исключением одного мужчины). Характеристики возраста: медиана – 42 года, размах – 48 лет. Индивидуальная работа проводилась с 32 педагогами (26 женщин и 6 мужчин). Характеристика возраста: медиана – 33 года, размах – 40 лет.

В качестве конкретного процесса алгоритмизированного проблемного обучения было выбрано введение определений понятий. Выбор обусловлен следующими обстоятельствами:

- государственный образовательный стандарт предполагает владение базовым понятийным аппаратом, необходимым для получения дальнейшего образования;
- таксономические представления о структуре определения понятия позволили создать в рамках настоящего исследования алгоритмизированную методику введения определений понятий [7, с. 113–130] на основе алгоритма:
- в соответствии с математической моделью [9] алгоритмизированного проблемного обучения представленный таким образом процесс допускает измерение как усвоения алгоритма в целом, так и усвоения качественной реализации его отдельных шагов [7].



Процедура введения определений понятий в процессе эксперимента представляла собой пошаговую реализацию алгоритма введения определений понятий исключительно в письменной форме. С этой целью испытуемым предъявлялся ряд однородных и одноуровневых понятий. Под однородностью понятий подразумевается их отношение к определенной, достаточно четко отграниченной от других, сфере представлений. Одноуровневость определяется на основе рассмотрения готовых вариантов определений понятий предъявляемого ряда. В ходе эксперимента было установлено, что минимальное число предъявляемых для определения понятий, допускающее усвоение алгоритма в целом и усвоение качественной реализации его шагов, должно быть не менее одиннадцати.

На первом этапе эксперимента испытуемые (в группе или индивидуально) примерно за два академических часа знакомились с методикой введения определений понятий [7] и особенностями ее реализации. Так, при предъявлении испытуемому понятия для определения ему необходимо было осуществить следующие действия, записывая их результаты без сокращений и аббревиатур последовательно по пунктам в соответствии с последовательностью шагов алгоритма.

1. В первом пункте записывалось наименование (название) явления (денотата), то есть слово, которым обозначалось подлежащее определению понятие. Это слово должно было воспроизводиться точно, при необходимости – с использованием толкового словаря.

2. Этимологический анализ наименования проводился с помощью этимологического словаря русского языка или словаря иностранных слов.

3. В этом пункте фиксировался класс (наиболее общая, широкая ступень классификации) явлений, к которым относилось описываемое понятием явление (аналог – класс в таксоне системы Линнея).

4. В этом пункте фиксировались общие характерные признаки явления (денотата), выделявшие группу явлений из данного класса по аналогии с уровнем «отряд-семейство» таксона в системе Линнея.

5. В заключительном пункте фиксировались признаки, характеризовавшие обобщенные «родо-видовые» особенности денотата и позволявшие выделить его из группы подобных.

Далее из этих пунктов собиралось целостное определение понятия в соответствии с нормами языка (в соответствии с этими нормами слова могли меняться местами, появляться служебные слова, союзы и т. д.). Для этого после записи перечисленных пунктов испытуемый писал слово «СБОРКА» и производил эту сборку. В сборку пункт 2 (этимологический анализ) не включался – он уже выполнил свою вспомогательную роль в идентификации остальных пунктов. Примеры процедуры введения определений понятий приведены в работе [7, с. 121].

На втором этапе эксперимента испытуемым раздавались: распечатка рассмотренной методики; словари – толковый, этимологический и иностранных слов; бумага для записей (А4), бланки протоколов испытаний и проверялось наличие средств измерения промежутков времени. Испытуемые в группе размещались за столами поодиночке и им разъяснялась индивидуальность характера работы, исключающая обсуждение в ее процессе.

При предъявлении понятия для определения испытуемый заносил его в бланк протокола, отмечал время получения задания и приступал к его выполнению в письменном виде на предоставленных для этого листах бумаги (подшиваемых впоследствии к бланку протокола испытаний). Выполнив задание, он отмечал время окончания работы над заданием. Анализ последовательности выполнения шагов алгоритма («соблюдение места» шага в определении) и языковой грамотности сборки входил в задачу коррекции после выполнения испытуемым задания по определению каждого очеред-

ного предъявленного понятия. Экспериментатором кратко анализировались затруднения во введении определения данного понятия (без навязывания «эталонных» вариантов) и только после этого предлагалось следующее понятие для определения. При работе с разными группами (испытуемыми) порядок предъявления понятий из постоянного по составу ряда случайным образом изменялся с целью статистического выравнивания различий, все же имеющих в однородности и одноуровневости понятий ряда. Описанный этап эксперимента занимал приблизительно 2 академических часа.

Чем лучше усвоена алгоритмическая структура методики введения определений понятий, тем меньшее время затрачивалось на перечисленные действия при ответственном (аргументированном) качестве этих действий. В пределе испытуемый выполнял все эти действия в присущем ему индивидуальном темпе письма. Качество выполнения каждого шага алгоритма, то есть полнота (точность) творческой реализации этого шага, было оценено балльно-рейтинговой величиной B , учитывающей относительную значимость, ценность каждого из шагов для введения адекватного денотату определения понятия.

В процессе проведения эксперимента особое внимание уделялось постоянству содержания и стиля работы экспериментатора, включая содержание и эмоциональные оттенки произносимых им текстов.

При описании результатов эксперимента независимой переменной являлось число n предъявлений понятий, подлежащих определению. Это число в процессе работы с каждым испытуемым (группой испытуемых) изменялось от 1 до 11.

В качестве зависимых переменных (функций) рассматривались:

1. Интервал времени, t (в минутах), в течение которого испытуемый в письменной форме в соответствии с описанной выше методикой сформировал определение предложенного ему понятия. Изменение величины этого интервала по мере предъявления заданий связано с усвоением собственно алгоритма введения определений понятий, то есть его структуры. Специально проведенное исследование процедуры измерений величины t позволило определить погрешность $\Delta t = \pm 1$ мин.

2. Суммарная балльная (рейтинговая) оценка полноты (точности) реализации содержания шагов алгоритма введения определения понятия, B . Изменение этой величины по мере предъявления заданий связано с развитием в процессе проблемного обучения индивидуальных творческих возможностей реализации шагов алгоритма. Разработанные критерии балльной оценки качества исполнения шагов алгоритма при введении определений понятий, B , позволили обеспечивать погрешность измерений для каждого шага алгоритма $\Delta B = \pm 1$ балл. Предельное значение суммарной оценки B соответствовало 25 баллам при предельных оценках качества исполнения описанных выше шагов алгоритма 0, 5, 10, 5 и 5 баллов соответственно. Оценка B (для каждого шага алгоритма и суммарная) при определении конкретного понятия выставлялась экспериментатором в протоколе испытаний

после проведения эксперимента на основании анализа рабочих записей испытуемого.

Для интерпретации результатов измерений была использована специально разработанная математическая модель алгоритмизированного подхода к проблемному обучению осознанной деятельности [9]. Согласно этой модели, время усвоения собственно алгоритма (его структуры), t , зависит от числа предъявлений проблемных заданий, n , в соответствии с выражением:

$$t = t_{\min} + t_0 e^{-\lambda n}, \quad (1)$$

где t – время выполнения проблемного задания, λ – личностная характеристика испытуемого, являющаяся достаточно постоянной величиной и отражающая его индивидуальные особенности. Величины t_{\min} и t_0 – константы эксперимента, характерные для данного испытуемого. Качество выполнения шагов алгоритма при этом зависит от числа предъявлений проблемных заданий в соответствии с выражением:

$$B = B_{\min} + B_{\max} (1 - e^{-\alpha n}), \quad (2)$$

где B – значение суммарной балльной оценки качества выполнения шагов алгоритма, α – параметр, отражающий личностные особенности затруднений испытуемого в повышении качества выполнения шагов алгоритма, величины B_{\min} и B_{\max} – константы эксперимента, характерные для данного испытуемого.

Индивидуально-личностные особенности восприятия структуры рассматриваемого алгоритма и творческого осмысления содержания его шагов испытуемыми привели к сильному разбросу измеренных значений величин (t и B) в процессе предъявления n проблемных заданий конкретному испытуемому. Это не позволяло для отдельных испытуемых выявить зависимости $t(n)$ и $B(n)$, допускающие сопоставление с выражениями (1) и (2), описывающими модель. В пределах рассматриваемых выборок распределения значений измеряемых величин, соответствующие определенным предъявлениям, n , имели характер, существенно отличающийся от нормального, вплоть до выражено “двугорбых” распределений для малых значений n . Это также не допускало адекватного обсуждения полученных результатов измерений.

Однако понимание величин t и B как характеристик состояний испытуемых в процессе эксперимента позволило рассматривать графическое представление результатов измерений (см., например, далее рис. 1 и 2) в качестве диаграмм этих состояний. Линии границ полей состояний в таком случае представляли собой графики зависимостей $t(n)$ и $B(n)$, характеризовавшие предельные для данной выборки характерные состояния испытуемых и тенденции изменения этих состояний в процессе эксперимента [10]. Такие графики были получены путем компьютерной аппроксимации границ полей состояний функциями (1) и (2). В результате аппроксимации величины λ и α , имевшие первоначально смысл индивидуально-личностных характеристик испытуемого [9], приобрели статистический смысл, характеризовавший выборку. Этому статистическому смыслу соответствуют и константы эксперимента: t_{\min} , t_0 , B_{\min} и B_{\max} . Таким образом, в соответствии

с целями исследования, теоретически описанные параметры алгоритмизированного проблемного обучения (λ и α) были измерены на выборках, представляющих индивидуальный и групповой варианты реализации процесса и сопоставлены для выяснения роли социальной фасилитации в этом процессе.

Типичные результаты аппроксимации функциями (1) и (2) границ областей диаграмм состояний представлены линиями графиков на рис. 1 и 2. Здесь центры крестов соответствуют положению на диаграмме точек, отражающих состояния испытуемых, размер крестов – статистический вес точек. Эта аппроксимация позволила получить для всех рассматриваемых в работе выборок параметры λ (критерий обучаемости структуре алгоритмизированной деятельности) и α (критерий обучаемости эвристическому поиску в рамках заданных структурой шагов алгоритма). Аналогичные графики зависимостей и, следовательно, значения величин λ и α , были получены для всех рассматриваемых в работе выборок (см. табл. 1).

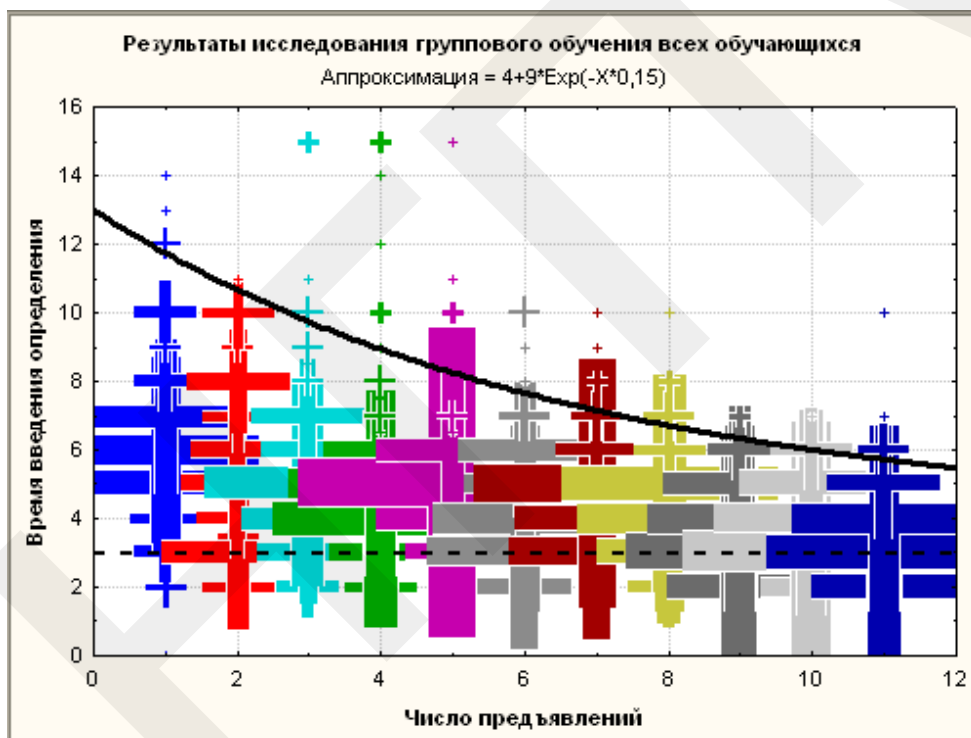


Рисунок 1 – Зависимость времени введения определения понятия (мин) от числа предъявлений понятий

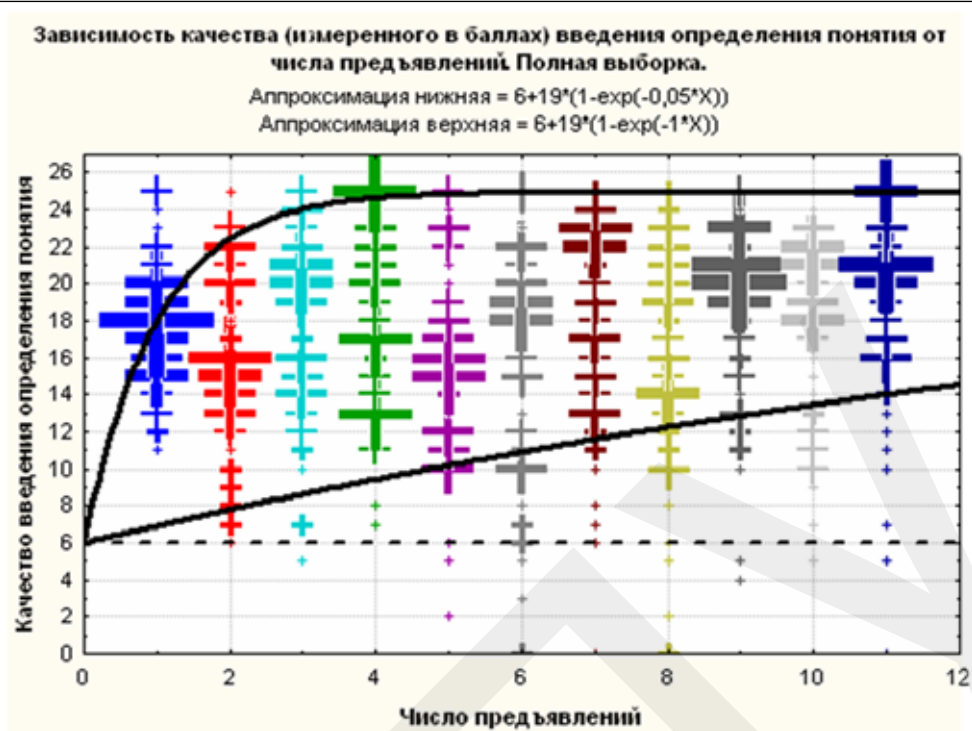


Рисунок 2 – Зависимость качества введения определения понятия от числа предъявлений понятий

На всех графиках зависимости $t(n)$ выявлена горизонтальная линия, соответствующая значению $t_{\min} = 3$ мин, среднему между типичным для результатов аппроксимации ($t_{\min} = 4$ мин) и статистически усредненным минимальным временем написания решения задания ($t_{\min} = 2$ мин). Таким образом, минимальное время выполнения проблемного задания составляет $t_{\min} = (3 \pm 1)$ мин. Это значение соответствует наличию достаточно автоматизированного навыка введения определений понятий (при условии необходимого качества реализации процесса).

При аппроксимации линией графика верхней границы поля диаграммы рис. 1 (модель успешно обучающегося испытуемого) величина t_0 имеет смысл времени обдумывания решения задания ($t_0 = t - t_{\min}$), полученного экстраполяцией графика к значению $n = 0$. Можно интерпретировать эту величину как время, которое потребовалось бы испытуемому для введения определения понятия после ознакомления с методикой, но до начала проблемного обучения. На графике зависимости $t = f(n)$ величина λ ответственна при прочих равных условиях за кривизну линии графика, то есть за изменение скорости обучения. Возможность сопоставления полученных значений этой величины (как и величины B) для выборок, соответствующих индивидуальной и групповой работе испытуемых, обеспечивается однородностью состава обеих выборок по уровню образования, возрастному и гендерному признакам. Для группы сравнения (педагоги) подобная возможность поддерживается однородностью выборки по профессиональному и гендерному признакам. Можно вполне обоснованно предположить, что воз-

растная неоднородность этой выборки, отражающая возрастную структуру педагогического состава, в данном эксперименте компенсировалась таким общим профессиональным качеством испытуемых как консерватизм профессиональных представлений и навыков.

Для диаграмм, отражающих результаты измерений усвоения содержания (качества реализации) шагов алгоритма, характерно наличие трех ветвей графика (рис. 2). Самая нижняя, горизонтальная, ветвь соответствует значению $B_{\min} = 6$ баллам. Это – значение B , ниже которого во всем объеме исследования наблюдались лишь единичные случайные “выскакивания” [4, С. 102–107]. Если в ходе эксперимента для конкретного испытуемого при последовательных предъявлениях проблемных заданий в пределах погрешности измерений обнаруживалось бы $B = B_{\min}$, это указывало бы на принципиальную необучаемость испытуемого в рамках рассматриваемой методики. Следовательно, $B = B_{\min}$ – минимальное число баллов, которым в принципе может быть оценено решение задания даже в отсутствие обучаемости. Необходимо отметить, что в ходе эксперимента случаев отсутствия обучаемости отмечено не было.

Верхняя ветвь графика на диаграмме рис. 2 соответствует модели успешно обучающегося испытуемого [7, с. 127]. При этом величина B_{\max} представляет собой максимальное число баллов, которым может быть оценено решение задания сверх «уровня необучаемости». Величина, обратная α , соответствует некоторому значению n , начиная с которого оценка B может достигать максимально возможных значений. Следовательно, чем больше α , тем при меньших значениях n достигаются максимально возможные значения B , то есть тем выше скорость обучения (выше обучаемость творческому решению проблемных заданий).

Нижняя ветвь графика на диаграмме рис. 2 соответствует модели удовлетворительно обучающегося испытуемого. Здесь, при том же значении $B_{\min} = 6$, резкое уменьшение скорости обучаемости (отражаемое уменьшением величины α) приводит к уменьшению B_{\max} , то есть максимального числа баллов, которым может быть оценено решение задания сверх «уровня необучаемости». Смысл этого таков: для достижения максимально возможного в принципе числа баллов (в нашем случае – 25) испытуемым, чья обучаемость соответствует нижней линии графика, необходимо предъявить чрезвычайно большое число понятий, n . Это не соответствует психологическим и физическим возможностям испытуемых в описанных условиях эксперимента.

Результаты измерений для всех выборок сведены в табл. 1. Для величин B_{\min} , B_{\max} и α верхняя строка в ячейке соответствует аппроксимации линией графика верхней границы поля состояний испытуемого (успешная обучаемость), нижняя строка – аппроксимации нижней границы (удовлетворительная обучаемость).

Таблица 1 – Результаты измерений усвоения алгоритма введения определений понятий и качества реализации его шагов

ВЫБОРКА	Параметры модели					
	t_{\min}	t_0	B_{\min}	B_{\max}	λ	α
Групповая работа учащихся	4	8	6 6	18 6	0.15	2.0 0.18
Групповая работа педагогов	3	8	6 6	19 10	0.12	1.6 0.14
Групповая работа всех испытуемых	4	9	6 6	19 5	0.15	2.0 0.20
Индивидуальная работа учащихся	4	6	6 6	19 12	0.06	2.0 0.10
Индивидуальная работа педагогов	4	8	6 6	19 12	0.17	1.6 0.30
Индивидуальная работа всех испытуемых	4	6	6 6	19 7	0.06	4.0 0.60
Общая полная выборка	5	8	6 6	19 5	0.12	4.0 0.20

Из приведенных в табл. 1 результатов следует:

1. Параметры модели t_{\min} , t_0 , B_{\min} и B_{\max} (для аппроксимации верхней границы поля состояний) в пределах погрешности измерений для большинства случаев постоянны, что позволяет корректно обсуждать значения собственно параметров обучаемости λ и α .

2. Значение параметра обучаемости, λ , при индивидуальной работе учащихся ($\lambda = 0.06$) в 2,5 раза меньше его значения при групповой работе учащихся ($\lambda = 0.15$). Это свидетельство проявления эффекта социальной фасилитации при усвоении структуры алгоритмизированной деятельности. Для группы сравнения (педагоги) картина носит значимо обратный характер: $\lambda = 0.12$ при групповой работе и $\lambda = 0.17$ – при индивидуальной. Это можно объяснить приоритетностью для более образованных и более взрослых людей стремления к качественному выполнению проблемного задания по сравнению с возможностью оценки окружающими скорости выполнения этого задания.

Значения параметра λ для общих по учащимся и педагогам выборок (индивидуальной, групповой и общей полной) отражают предельные тенденции частных выборок.

3. Значения второго параметра обучаемости, α , необходимо рассмотреть отдельно для случаев аппроксимации линией графика верхней и нижней границ поля состояний испытуемых. Для верхней границы эти значения при индивидуальной и групповой работе учащихся одинаковы, что указывает на приблизительно одинаковое усвоение содержания шагов алгоритма при индивидуальной и групповой работе с учащимися. Это можно объяснить тем обстоятельством, что если время выполнения проблемного задания является в процессе исследования открытым для окружающих параметром, то балльная оценка усвоения содержания шагов алгоритма не обсуждается

с испытуемыми при коррекции и является скрытым для них параметром. В то же время “срабатывание” коррекции после каждого предъявления заставляет испытуемых улучшать усвоение без оглядки на реальное или предполагаемое мнение окружающих (в том числе – экспериментатора).

При работе с педагогами значения параметра α одинаковы при индивидуальной и групповой формах работы и меньше характерных для работы учащихся ($\alpha = 1.60$ по сравнению с $\alpha = 2.00$). Это можно объяснить большей свежестью восприятия и непредвзятостью учащихся по сравнению с образовательным и возрастным консерватизмом представителей группы сравнения. Такой консерватизм связан с защитной реакцией субъектов практического мышления на необходимость выработки более действенных, но и более трудоемких адаптационных механизмов.

Высокое значение $\alpha = 4.00$ для индивидуальной работы всех испытуемых (и, следовательно, общей полной выборки) обусловлено тем обстоятельством, что отдельные и потому не значимые для частных выборок «выскакивания» («выбросы») при сложении в общей выборке становятся значимыми. Возможно, такой эффект может быть снят при увеличении объема частных выборок. Однако это вряд ли приведет к принципиальному изменению проведенного выше в данном пункте обсуждения. Тем не менее, высокое значение α для индивидуальной работы всех обучающихся указывает на более высокое качество усвоения содержания шагов алгоритма при такой работе. Это может быть связано с “удалением остатков влияния окружающих” на и без того скрытую работу над указанным качеством при прочих равных условиях.

4. Для нижней границы поля состояний испытуемых наименьшее значение $\alpha = 0.10$ соответствует индивидуальному обучению учащихся. Это обусловлено равномерностью распределения по полю значений результатов измерений с их статистическими весами и потому необходимостью учета всех полученных значений при аппроксимации нижней границы поля линией графика. На практике такой результат означает большее разнообразие обучаемости испытуемых в выборке по сравнению с групповой работой, что может быть связано с отсутствием для этой выборки эффекта фасилитации. Это не противоречит сказанному выше в п. 3, поскольку проявления фасилитации в принципе могут быть различны для верхней и нижней ветвей аппроксимации границ поля состояний.

Самое высокое для нижней ветви значение, $\alpha = 0.60$, соответствует индивидуальному обучению всех испытуемых. Здесь, на общем фоне высокой плотности состояний испытуемых, при аппроксимации следует учитывать границы поля высокой плотности, в результате чего некоторые значения, полученные при индивидуальной работе с учащимися, выглядят как «выскакивания» («выбросы»). В варианте пренебрежения такими значениями на фоне общей высокой плотности состояний можно предположить, что в модели удовлетворительно обучающегося испытуемого лучшие результаты усвоения содержания шагов алгоритма могут быть достигнуты при индиви-

дуальной работе. Это естественно, потому что за один и тот же промежуток времени, отведенный на коррекцию результатов решения, индивидуально обучающийся испытуемый сможет более детально и конкретно обсудить эти результаты с экспериментатором.

Из промежуточных значений α наиболее низкое, $\alpha = 0.14$, соответствует групповой работе педагогов. Это вполне соответствует сделанному выше, в п.3, предположению об образовательном и возрастном консерватизме представителей группы сравнения, вследствие чего их обучаемость в групповой форме работы уступает обучаемости учащихся в рамках обеих моделей (успешной и удовлетворительной обучаемости). Значение $\alpha = 0.30$ для индивидуальной работы подтверждает это предположение, поскольку при общении «один на один» с экспериментатором его фасилитирующее влияние для взрослого человека оказывается важнее размытого общего при групповой работе.

Осмыслению результатов исследований эффекта социальной фасилитации “в чистом виде”, может содействовать введение “коэффициентов фасилитации”. Такие коэффициенты – $k = \frac{k_{\text{групп}}}{k_{\text{инд}}}$ или $k_i = \frac{\alpha_{\text{групп}}}{\alpha_{\text{инд}}}$ будут являться инструментом непосредственной количественной оценки эффекта фасилитации. При проблемном обучении введению определений понятий для и учащихся и педагогов коэффициент фасилитации k_1 равен единице, что указывает на отсутствие эффекта социального влияния в чистом виде на усвоение качества исполнения шагов алгоритма (творческая деятельность). Коэффициент фасилитации k для учащихся составляет $k = \frac{0.15}{0.06} = 2.50$ – это существенно больше единицы и указывает на очевидное проявление эффекта социальной фасилитации при усвоении структуры алгоритмизированной деятельности (более простая по сравнению с творческой нормативная деятельность). В то же время для педагогов $k = \frac{0.12}{0.17} = 0.70$ – это явно меньше единицы и говорит о наличии социальной ингибиции усвоения нового для педагогов алгоритма в силу возрастного и когнитивного консерватизма.

Из проведенного обсуждения результатов следует, что в процессе алгоритмизированного проблемного обучения введению определений понятий учащиеся полной средней школы усваивают структуру алгоритмизированной деятельности при групповом обучении без взаимодействия членов группы легче, чем при индивидуальном. Отсутствие взаимодействия при этом исключает возможность явления, называемого в социальной психологии “безбилетным проездом”: люди меньше хотят прилагать усилия к чему-либо, если есть возможность получения пользы от усилий других членов группы. Естественно, в образовательном процессе “безбилетный проезд” особенно нежелателен. Усвоение учащимися творческого исполнения шагов алгоритма введения определений понятий происходит одинаково как при групповом, так и при индивидуальном обучении. Это обусловлено скрытостью процесса творчества от других членов группы и потому отсутствием их влияния. Таким образом, трудность творческих решений в рамках шагов алгоритма не отличается при групповом и индивидуальном обучении.

Результаты проведенного исследования позволяют по-новому подойти к реализации проблемного обучения в его алгоритмизированной форме, повышая эффективность этого обучения при упрощении соответствующей организационной и методической деятельности. Фактически речь идет о новой педагогической технологии, позволяющей успешно решать задачу формирования научно-познавательной компетентности в области понятийного наполнения языкового обеспечения образовательного процесса. Общий характер подхода позволяет надеяться на его успешность и в отношении иных объектов алгоритмизированного проблемного обучения. К ним относятся, в частности, решение задач разных уровней трудности и установление причинно-следственных связей в проблемных ситуациях различной сложности, что тесно связано с проблемой формирования научно-познавательной компетентности личности.

Возможность экспериментального измерения параметров обучаемости в процессе алгоритмизированного проблемного обучения представляется перспективной в отношении мониторинга этого процесса и оценки качества его результата.

Библиографический список

1. **Аронсон, Э.** Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. [Текст] / Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 560 с. (Проект «Психологическая энциклопедия»).
2. **Лернер, И. Я.** Проблемное обучение. [Текст] / И. Я. Лернер. – М., «Знание», 1974.
3. **Лернер, П. С.** Фасилитация учащихся учреждений профессионального образования в факультативном курсе «для технарей» [Текст] / П. С. Лернер // Школьные технологии. – 2005. – № 6. – С. 100–105.
4. **Применение** методов статистического анализа для изучения общественного здоровья и здравоохранение [Текст] / Под ред. чл.-корр. РАМН, проф. В. З. Кучеренко. Учебное пособие для медицинских вузов, 2-е изд., стереотипное. – М.: Издательская группа «ГЭОТАР-Медиа», 2005.
5. **Тернер, Дж.** Социальное влияние. [Текст] / Дж. Тернер. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с. – (Серия «Концентрированная психология»).
6. **Тремясова, В. П.** Организация классных часов в отраслевом ссузе на основе подходов фасилитации [Текст] / В. П. Тремясова, Г. В. Дубовская // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 3. – С. 25–30.
7. **Фролов, А. А.** Понятийность как основа единства интеграции и дифференциации научного знания [Текст] / А. А. Фролов, Ю. Н. Фролова // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Вып. 5 / Отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – С. 113–130.
8. **Фролов, А. А.** Соотношение алгоритмизации и эвристики при формировании и трансляции научного знания [Текст] / А. А. Фролов, Ю. Н. Фролова // Образование и наука. – 2007. – № 5 (47). – С. 11–21.
9. **Фролов А. А.** Алгоритмизированный подход к проблемному обучению осознанной деятельности [Текст] / А. А. Фролов, Ю. Н. Фролова // Образование и наука. – 2008. – № 8 (56). – С. 96–104.

10. **Фролов А. А.** Математический смысл двумерного графического представления функциональной зависимости [Текст] / А. А. Фролов, Ю. Н. Фролова // Проблемы многоуровневой подготовки учителей математики для современной школы: материалы XXVII Всероссийского семинара преподавателей математики университетов и педагогических вузов (24-26 сентября 2008 г., г. Пермь); Перм. Гос. пед. ун-т. – Пермь, 2008. – С. 157–158.

11. **Шоцкая Г. А.** Социальная фасилитация в организации групповой работы студентов [Текст] / Г. А. Шоцкая // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 3. – С. 86–88.

12. **Zajonc, R. B.** (1965). Social Facilitation // Science. 149. № 2. P. 69–74.

РАЗДЕЛ II

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 372.881.111.1

Цветкова Светлана Евгеньевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Волжского государственного инженерно-педагогического университета, maria.dar@mail.ru, Нижний Новгород

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

Tsvetkova Svetlana Evgenjevna

Candidate of pedagogical science, docent of the chair of foreign languages, Volzhsky State Engineering and Pedagogical University, maria.dar@mail.ru, Nizhniy Novgorod

THE COMPETENCE APPROACH TO PROFESSIONAL PREPARATION OF NON-RUSSIAN SPEAKING ECONOMICS STUDENTS

В условиях расширения сфер сотрудничества с зарубежными странами и появления новых средств коммуникации возникает необходимость пересмотра традиционных и реализации более эффективных подходов к профессионально-иноязычному образованию студентов экономических специальностей. В рамках нашего исследования основным подходом на теоретико-методологическом уровне является компетентностный подход.

В соответствии с одобренной в России Стратегией модернизации содержания общего образования возникает необходимость перехода от традиционной или «знаниевой» парадигмы к компетентностной. Необходимость включения компетентностного подхода в образовательный процесс нашла отражение в Концепции модернизации российского образования до 2010 г. [7].

Компетентностный подход исходит из того, что в процессе образования следует целенаправленно готовить человека к применению полученных знаний на практике в тех или иных жизненных обстоятельствах. В качестве общего определения результата образования в совокупности когнитивных и мотивационно-ценностных составляющих выступили понятия «компетенция» и «компетентность», которые и являются основополагающими в рамках нашего исследования. Для понимания значений данных терминов следует, прежде всего, обратиться к толковым словарям.

Согласно словарю русского языка, слова «компетенция» и «компетентность» не являются синонимами. Слово компетенция трактуется в широком смысле как «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлён», а также как «круг чьих-нибудь полномочий, прав». Под компетентностью понимают «обладание компетенцией», то есть знанием, опытом, позволяющим судить о чём-либо [10, с. 288].

Центральной проблемой организации образования становится проблема отбора сфер приложения его результатов, наиболее значимых в социальной и профессиональной деятельности человека, – ключевых компетенций. В 2000 г. М. Стобарт, директор Департамента образования Совета Европы, приводит принятые Советом Европы пять групп ключевых компетенций, которые включают в себя политические и социальные, межкультурные, коммуникативные, информационные и самообразовательные компетенции [6, с. 49].

Проблемы выделения и реализации в образовательных стандартах ключевых компетенций рассмотрены в работах Э. Ф. Зеера, А. В. Хуторского, И. А. Зимней, О. В. Чураковой и других исследователей.

В настоящее время в отечественной образовательной практике продолжается научно-исследовательская работа по выделению ключевых компетенций, идёт процесс активного осмысления понятий «компетентность», «компетенция» и «ключевые компетенции». На сегодняшний день имеется множество определений и трактовок данных понятий, и единые подходы к пониманию их педагогической сущности пока ещё не выработаны.

Непосредственные педагогические условия для реализации компетентностного подхода создают многие теории и практики, уже получившие достаточно широкое распространение и развитие в образовании. В совокупности все они и обеспечивают формирование теоретических и дидактических основ компетентностного подхода как целостного педагогического феномена.

В нашем исследовании в качестве основополагающего принято положение, согласно которому формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей имеет следующую специфику:

- целесообразно и возможно уже на начальной ступени профессионального образования с учётом принципа преемственности между средним и высшим профессионально-иноязычным образованием;
- ограничено знаниями, способностями и умениями межкультурного взаимодействия в сфере профессионально-делового общения.

Мы разделяем мнение М. Г. Евдокимовой, которая отмечает, что «полноценное формирование межкультурной компетенции возможно лишь на основе целого ряда междисциплинарных специальных курсов, раскрывающих проблематику межкультурного общения в широком аспекте, в том числе выходящем за рамки собственно лингвистического, поскольку межкультурная компетенция подразумевает формирование не только межъязыковой, но и – шире – межкультурной языковой личности» [3, с. 20].

В нашем же исследовании формирование межкультурной коммуникативной компетенции осуществляется в процессе и на материале изучения иностранного и делового иностранного языков. Таким образом, формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей возможно лишь в ограниченных пределах, определяемых

потребностями будущих специалистов в профессионально-иноязычном общении.

Необходимо отметить, что формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов осуществляется одновременно и в процессе формирования их профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции. В научно-педагогической литературе вопрос о соотношении этих двух компетенций решается неоднозначно.

В большинстве случаев иноязычная коммуникативная и межкультурная компетенции рассматриваются как различающиеся понятия (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Г. В. Елизарова, И. Л. Плужник, М. Г. Евдокимова, Е. В. Малькова и др.). Так, Е. В. Малькова, опираясь на модель А. Кнапп-Поттхофа, отмечает, что межкультурная компетенция охватывает в основном онтологический аспект становления личности, в то время как коммуникативная – языковые и речевые способности последней [9]. При этом не вызывает сомнений их тесная взаимосвязь, а обзор педагогических исследований свидетельствует о стремлении методистов тем или иным образом их интегрировать.

Во многих отечественных и зарубежных концепциях межкультурная компетенция трактуется как составная часть иноязычной коммуникативной компетенции наряду с её лингвистической, дискурсивной, стратегической и социальной составляющими (С. Ф. Шатилов, К. И. Саломатов, Е. С. Рабунский, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, В. В. Сафонова, М. Canale, M. Swain, S. Savignon и др.). В других исследованиях межкультурная и иноязычная коммуникативная компетенции рассматриваются как частично пересекающиеся явления (Г. В. Елизарова, М. Г. Евдокимова, И. Л. Плужник, и др.).

В частности, Г. В. Елизарова отмечает, что «межкультурная коммуникативная компетенция совпадает с иноязычной коммуникативной компетенцией в собственно коммуникативном измерении, ..., но отличается от последней дополнительными компонентами, основанными на учёте проекции культуры на сферу общения» [4, с. 214, 216].

В нашем исследовании речь идёт об овладении иностранным языком в социокультурном контексте бизнеса и экономики. При этом межкультурная компетенция совпадает с профессионально-иноязычной компетенцией в собственно коммуникативном измерении.

Поэтому, сущность профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции рассматривается нами в первую очередь.

Во-первых, процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов экономических специальностей реализуется как «наложение» информативного поля профессиональной деятельности на речевую организацию текстов, обеспечивающих учебное профессионально-иноязычное общение в среде бизнеса и экономики.

Во-вторых, иноязычная коммуникативная компетенция не тождественна коммуникативной компетенции носителя языка. В первом случае речь идёт об овладении языком на сознательной основе, во втором – об усвоении

родного языка естественным путём. Кроме того, носители языка усваивают большие объёмы информации через средства массовой информации и другие источники, недоступные изучающим иностранный язык студентам.

В-третьих, радикально различается использование английского языка студентами, изучающими его в искусственных условиях учебного процесса, и его естественное, ситуативно обусловленное использование английскими менеджерами.

В целом, иноязычная коммуникативная компетенция будущего специалиста в сфере экономики и управления рассматривается нами как часть его общей профессиональной компетенции /компетентности.

Вернёмся к рассмотрению сущности межкультурной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей. В отечественных и зарубежных исследованиях межкультурная компетенция трактуется по-разному.

В частности, в отечественной межкультурной коммуникативистике данный феномен определяется как «способность членов некой культурной общности добиваться понимания в процессе взаимодействия с представителями другой культуры с использованием компенсаторных стратегий для предотвращения конфликтов «своего» и «чужого» и создавать в ходе взаимодействия новую межкультурную коммуникативную общность» [8, с. 289]. Данная трактовка и является основополагающей в русле нашего исследования.

Профессиональная межкультурная компетенция, считает М. Г. Евдокимова, «состоит в умении учитывать межкультурные различия в процессе иноязычного профессионального общения и формируется в процессе формирования иноязычной профессиональной компетенции совокупностью межкультурных аспектов содержания всех компонентов последней» [3, с. 25].

Обзор и анализ научно-педагогических исследований в области межкультурной и профессионально-иноязычной коммуникативной компетенций (И. А. Зимняя, В. В. Сафонова, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, И. И. Халеева, Г. В. Елизарова, И. Л. Плужник, Г. В. Евдокимова, З. И. Коннова, О. Ю. Искандарова, В. Ф. Аитов, В. А. Буряк, Л. П. Павлова и др.) позволили нам определить сущность межкультурной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей и сформулировать следующее определение основополагающего понятия нашего исследования.

Межкультурная коммуникативная компетенция студентов экономических специальностей представляет собой интегральное качество субъекта экономико-управленческой деятельности, характеризующее его профессионально-иноязычные знания и коммуникативные умения, обеспечивающие эффективное взаимодействие в условиях межкультурного профессионального общения; а также умения наблюдать и усваивать значимые социокультурные явления в процессе общения с иностранными партнёрами по бизнесу.

Далее считаем необходимым обосновать использование термина «компетенция» в нашем исследовании.

Обзор современных научно-педагогических исследований свидетельствует о том, что среди педагогов пока нет чёткой позиции в отношении употребления терминов компетенция или компетентность. Часть работ посвящена формированию компетентности, как качеству, формирующемуся в процессе овладения компетенцией (О. Ю. Искандарова, В. Ф. Аитов, В. А. Буряк, Г. С. Архипова, Л. П. Кисатнова, А. С. Андриенко и др.). Другие исследователи считают правомерным говорить именно о формировании компетенции (З. И. Коннова, Г. В. Елизарова, И. Л. Плужник, Н. М. Губина, З. Н. Кажанова, А. П. Павлова, А. П. Петрова, Н. Н. Прудникова и др.). Основа такого понимания заложена в трактовках данного понятия, предложенных Н. Хомским (применительно к теории языка в 1965 г.), а затем А. И. Зимней (применительно к коммуникативной компетенции), которая подчёркивает, что компетенции – внутренние, потенциальные новообразования: знания, представления, алгоритмы действий, которые затем выявляются в компетентностях [5, с.7, 8]. Как отмечает В. Ф. Аитов, компетенция, являясь частью целого и достигая необходимого уровня развития в результате обогащения новыми знаниями, умениями и навыками, «превращается» в компетентность как интегративное качество личности. При этом как компетенция, так и компетентность рассматриваются как результат развития личности в образовательном процессе [1, с. 14].

Межкультурная коммуникативная компетенция студентов экономических специальностей выступает как потенциальное новообразование, сформированное в искусственных условиях и ситуациях учебного процесса, но готовое освободиться от контекста учебного профессионально-иноязычного общения и перерасти в компетентность в естественных условиях профессиональной деятельности.

Для определения структуры межкультурной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей, нами рассмотрен вопрос о соотношении межкультурной и иноязычной коммуникативной компетенций. Анализ соответствующих научно-педагогических исследований (В. В. Сафонова, Г. В. Елизарова, М. Г. Евдокимова, И. Л. Плужник и др.) позволяет нам принять позицию, согласно которой межкультурная компетенция состоит из межкультурных аспектов, присутствующих в каждом блоке (или ключевой компетенции) профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции.

Исходя из этой позиции, *межкультурная коммуникативная компетенция студентов экономических специальностей* или *межкультурная профессионально-коммуникативная компетенция* представляет собой сложное интегративное целое, которое включает в себя межкультурную компетенцию в её взаимосвязи с профессионально-иноязычной коммуникативной компетенцией. Межкультурная коммуникативная компетенция будущего специалиста в сфере экономики и управления, с одной стороны, предполагает наличие

коммуникативных умений в сфере делового общения, что заложено в слове коммуникативная, с другой стороны – наличие умений строить речевое поведение в соответствии с ценностями и этикетными нормами, принятыми людьми соответствующей культурной общности.

В процессе обзора отечественных и зарубежных исследований нами рассмотрен вопрос о структуре профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции (В. Ф. Аитов, З. И. Коннова, Г. В. Елизарова, Н. Сили, С. Савиньон, Ван Эк, Л. П. Кистанова, Н. М. Губина, В. А. Буряк, Л. П. Павлова, и др.). Проведённый анализ позволяет нам признать вариант, представленный в трудах Ван Эка, в качестве наиболее адекватного и исчерпывающего. Согласно Ван Эку, коммуникативная компетенция, рассматриваемая в её тесной взаимосвязи с социокультурной компетенцией, включает в себя *лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую, социокультурную и социальную компетенции* [11; 12].

Определение сущности межкультурных аспектов, анализ принципиально новых значений, привносимых ими в каждый блок коммуникативной компетенции, конкретизированы и описаны в исследовании Г. В. Елизаровой [4, с. 227–232].

Итак, в структуре межкультурной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей нами выделены и конкретизированы следующие компоненты.

Профессионально-языковая и речевая компетенция, которая предполагает овладение базовой деловой и экономической терминологией, речевым этикетом, необходимым для налаживания межличностных контактов; а также умениями производить и интерпретировать высказывания, значимые в сфере межкультурного профессионально-делового общения.

Межкультурный аспект профессионально-языковой и речевой компетенции предполагает осведомлённость о способах отражения ценностных ориентаций деловой среды на уровне значения лексических вариаций, единиц речевого этикета, речевых актов и способов общения; а также наличие умений строить высказывания, адекватно отражающие ценностные ориентации соответствующей деловой культуры.

Логико-информационная компетенция, включающая в себя поисково-аналитические и логико-композиционные умения, предполагает осведомлённость об основных принципах построения текстов значимых профессиональных стилей и жанров; а также наличие умений осуществлять поиск, анализировать и извлекать информацию из различных источников; структурировать предложения в связное высказывание с учётом причинно-следственных связей, целостности и стиля профессионального текста.

Межкультурный аспект логико-информационной компетенции предполагает осведомлённость об отличии в структуре профессионально-речевых образцов родной и англоязычных культур; наличие умений находить социокультурные аспекты информации, анализировать, усваивать и принимать отражаемые ими универсальные культурные ценности; структурировать

типовые образцы профессионального общения, адекватно передающие модели речевого поведения и ценности соответствующей бизнес культуры.

Межкультурная социально-психологическая компетенция включает в себя умения переводить культурно-связанные действия из области бессознательного в область осознаваемого; преодолевать негативные этноцентрические реакции, связанные с атрибуциями; принимать разные взгляды на мир как основу культурных вариаций в поведении; видеть ситуацию с позиций своей культуры и с позиций межкультурного собеседника.

В Стратегии модернизации содержания общего образования подчёркивается, что понятие компетентности шире, чем простая сумма знаний, умений и навыков. Поэтому следует обосновать отличие знаний и умений, составляющих ключевых компетенций, от их простого набора в рамках традиционного подхода.

Во-первых, речь идёт не об отвлечённых знаниях и умениях, а о составляющих ключевые компетенции, выражающих общественные образовательные потребности. Формирование ключевых коммуникативных компетенций ориентировано на адаптацию специалиста экономико-управленческого профиля к условиям реального межкультурного профессионального общения, а не просто на его отвлечённое от общественной ситуации развитие.

Во-вторых, компетентность /компетенция проявляется именно в умениях, но в умениях с высокой степенью выраженности. Обзор многочисленных определений данного понятия позволяет заключить, что компетентность – есть способность или умение эффективно действовать на основе полученных знаний в неординарных ситуациях профессиональной деятельности (И. В. Гришина, Е. П. Тонконогая, Ю. В. Кричевский, Т. А. Степанов, К. Г. Митрофанов, В. А. Кальней, Л. М. Долгова, Л. М. Митина и др.).

В-третьих, отдельные ключевые компетенции включают в себя не только когнитивную и операциональную составляющие, но и мотивационную, социальную и поведенческую.

Так на уровне профессионально-языковой и логико-информационной компетенций мотивационная составляющая присутствует имплицитно и выражается как прагматическая потребность будущего профессионала в овладении ценной информацией из области бизнеса и экономики. На уровне социально-психологической компетенции мотивационная составляющая выражается в доброжелательном отношении к инокультурному деловому партнёру и в желании взаимодействовать с ним.

Следует также отметить, что межкультурная коммуникативная компетенция студентов имеет многоаспектный и релятивный характер, проявляющийся в разном уровне овладения её основными составляющими. Студент может по-разному использовать имеющиеся у него языковые и поликультурные знания. Так, если он в недостаточной степени владеет речевыми умениями, но знает нормы этического поведения, проявляет доброжелательность и открытость в общении, то эти знания и качества могут в определённой степени помочь восполнить имеющиеся у него пробелы [2, с. 76].

Всё выше изложенное позволяет нам сформулировать теоретическую значимость данной статьи, которая заключается в том, что в контексте компетентностного подхода определены и сформулированы сущность, структура и содержание межкультурной коммуникативной компетенции студентов экономических специальностей.

Библиографический список

1. **Аитов, В. Ф.** Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов. [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук / 13.00.02 / И. Ф. Аитов. – СПб., 2007. – 48 с.
2. **Гальскова, Н. Д.** Межкультурная компетенция как показатель сформированности вторичной языковой личности [Текст]// Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2004. – С. 72–80.
3. **Евдокимова, М. Г.** Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук / 13.00.02 / М. Г. Евдокимова. – М., 2007. – 49 с.
4. **Елизарова, Г. В.** Культура и обучение иностранным языкам [Текст]/ Г. В. Елизарова. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
5. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя. – <http://www.rsuh.ru/article.html?id=50758>. – 2006.
6. **Ключевые компетенции и проблемы оценки качества подготовки учащихся:** Итоговый документ конференции 2–4 ноября 2000 г. [Текст]// Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 6: спецвып. – С. 47–59.
7. **Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.** [Текст]/ Высшее образование сегодня. – 2002. – № 2. – С. 2–14.
8. **Лукьянчикова, М. С.** О месте когнитивного компонента в структуре межкультурной компетенции [Текст]/ М. С. Лукьянчикова // Россия и Запад: диалог культур. Вып. 8, т. 1. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – С. 281–293.
9. **Малькова, Е. В.** Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / 13.00.02 / Е. В. Малькова. – Москва, 2000. – 22 с.
10. **Ожегов, С. И.** Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст]/ С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова / РАН; Ин-т им. Виноградова. – 4-е изд.: доп. М: Азбуковник, 1997. – 944 с.
11. **Van Ek J. A.** Objectives for foreign language learning. Project No. 12: Learning and teaching modern languages for communication. – Vol. I: Scope. – Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. – Strasbourg, 1986. – 65 p.
12. **Van Ek J. A.** Objectives for foreign language learning. Project No. 12: Learning and teaching modern languages for communication. – Vol. II: Levels – Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. – Strasbourg, 1987. – 77 p.

РАЗДЕЛ III

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 32

Штейнберг Валерий Эммануилович

Доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор, заведующий Научной лабораторией дидактического дизайна в профессионально-педагогическом образовании УрО РАО – ГОУ ВПО БГПУ им. М. Акмуллы, dmt@ufamail.ru, Уфа

Бакусов Леонид Михайлович

Кандидат педагогических наук, доцент ГОУ ВПО УГАТУ, dmt@ufamail.ru, Уфа

Манько Наталия Николаевна

Кандидат педагогических наук, докторант ГОУ ВПО БГПУ им. М. Акмуллы, dmt@ufamail.ru, Уфа

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН: КОГНИТИВНО-ДИНАМИЧЕСКИЙ ИНВАРИАНТ ОРИЕНТАЦИИ В ЗНАНИЕВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Steinberg Valery Emmanuilovich

Doctor of Pedagogy, Cand.Tech.Sci., professor, chief of the laboratory for didactic design of professional pedagogical education (the Russian Open Society) in the Akmulla Bashkir State Pedagogical University, dmt@ufamail.ru, Ufa

Bakusov Leonid Mikhaylovich

Candidate of Pedagogy, senior lecturer, dmt@ufamail.ru, Ufa

Manko Natalia Nikolayevna

Candidate of Pedagogy, post graduate of the M.Akmulla Bashkir State Pedagogical University, dmt@ufamail.ru, Ufa

DIDACTIC DESIGN: COGNITIVE DYNAMIC INVARIANT IN THE KNOWLEDGE SPACE

В последние годы усилия исследователей и разработчиков новых технологий обучения направлены на сокращение разрыва между технологиями интеллектуальной деятельности в науке и технологиями образования. Одно из важных направлений данных исследований – создание совершенных дидактических средств моделирования педагогических объектов на основе новых проектных методов и, в первую очередь, дидактического дизайна [1; 2; 3]. Поиск решений связан с преодолением традиционных границ педагогики, с междисциплинарными поисковыми разработками, отвечающими интегрирующей функции педагогики как науки о человеке и позволяющими черпать из различных наук и адаптировать в свой арсенал предельные (фундаментальные, инвариантные) основания построения образовательных систем и процессов, оставаясь в рамках собственной предметной области.

Предметом особого внимания становятся социокультурные и антропологические основания инструментальной дидактики, а также когнитивные принципы представления знаний для дидактических средств инструментального типа, которые могли бы эффективно выполнять две основные функции наглядности: иллюстративную (традиционную) и регулятивную, или функцию ориентировочных основ действий. Первый компонент дидактических инструментов может быть условно определен, например, как «содержательный конструкт», а второй – как «логический конструкт».

Исследования, выполняемые по проблеме инструментальной дидактики (реестр НИР УрО РАО – Раздел 3 «Содержание и современные технологии образования на Урале», тема П20 «Теория и практика инструментальной дидактики»), свидетельствуют о затруднениях при выполнении логического конструкта для дидактических наглядных средств. В то же время накоплены достаточно убедительные данные, показывающие, что мышление уверенно фиксирует в осознаваемой (контролируемой) сфере либо учебный материал, представленный в вербальной форме, либо ориентировочные указания на действия с ним, также представленные в вербальной форме. То есть сложные аналитические действия с учебным материалом целесообразно относить к имплицитным целям образовательных технологий и программировать их выполнение в невербальной форме, непроизвольно, в опоре на правое полушарие [4].

Но для этого необходимо восстановить роль и место первой сигнальной системы, чувственно-образного компонента мышления в дидактике и выполнить поисковые исследования такой графической формы логического конструкта средств инструментальной дидактики, чтобы он обладал свойствами образности и природосообразности, поддерживал иллюстративные и регулятивные функции, опирался на когнитивные принципы представления знаний (структурирование знаний, связывание элементов полученной структуры, свертывание обозначений элементов).

В ходе исследований была выдвинута гипотеза о том, что генетические истоки искомого графического конструкта располагаются на далеком прошлом этапе эволюции, когда в подсознании человека формировались ассоциации и переживания, связанные с тем или иным локальным местом человеческого, описанного психологическими символами и координатами, пространства. Данные генетические истоки, или «послания предков», легли в основу двух типов артефактов: социокультурного – культовых знаков и символов, и антропологического – феномена когнитивно-динамического инварианта ориентации человека в знаниевых пространствах материального и абстрактного характера как особенности деятельности высшей нервной системы человека. Узловые этапы эволюции графического изображения символов до и после появления письменности показана на рис. 1.

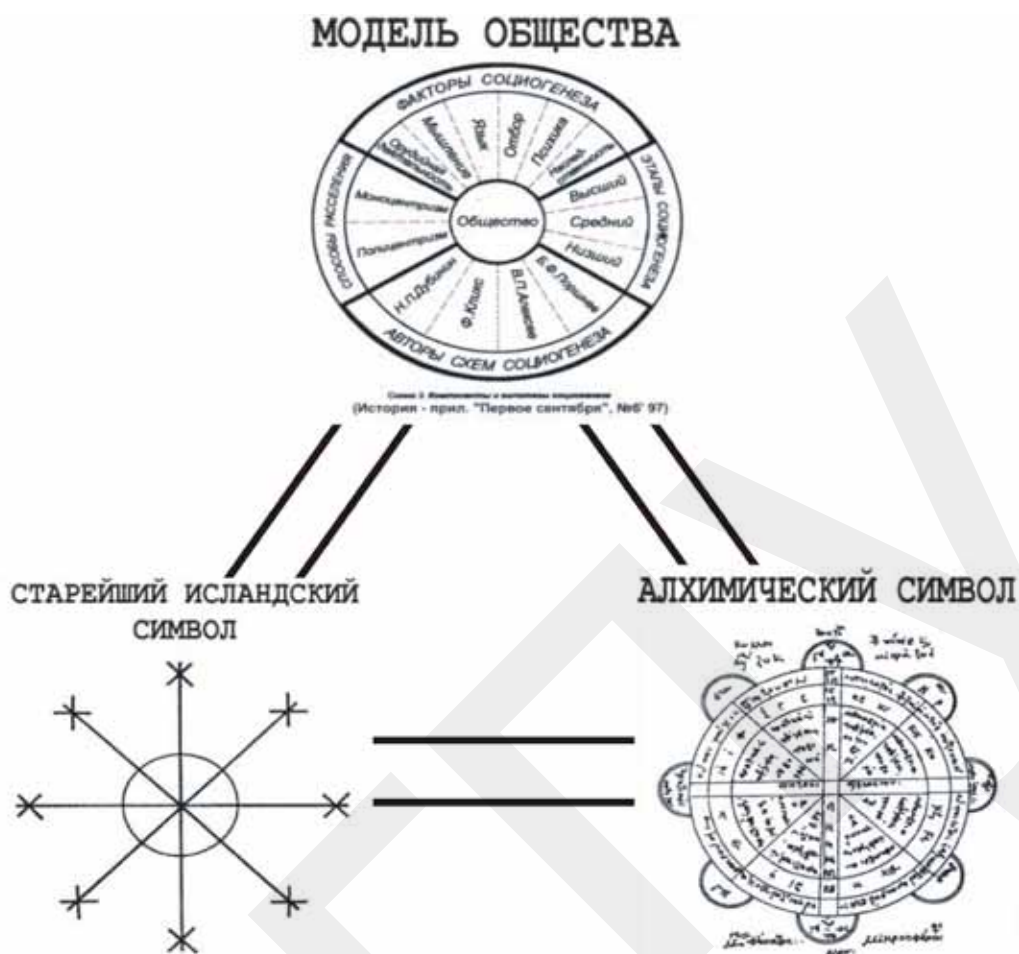


Рисунок 1 – Эволюция символов

Основные этапы формирования особенностей пространственной ориентации человека при исследовании и отображении знаний располагаются на эволюционной траектории от био- к социоуровню человека и проиллюстрированы на рис. 2:

- на первом этапе примитивная нервная система живых существ фиксировала поступающие сигналы раздражителей от условно круговой оболочки организма к нервному центру – месту обработки сигналов, предопределяя пассивное восприятие окружающего пространства в форме круговых элементов;
- на следующем этапе, по мере формирования конечностей и органов зрения, к первому – «оболочечному» - кругу пассивного взаимодействия с внешней средой присоединилось пространство активного взаимодействия с внешней средой: ограниченный круг досягаемости предметов конечностями и значительно больший круг досягаемости предметов с помощью органов зрения и слуха, то есть активное восприятие пространства складывалось из круговых и радиальных элементов, имеющих размерность (некоторые особенности когнитивной деятельности описаны в работах психологов Ж. Пиаже и др.);

– на завершающем этапе становления описываемого феномена человек образованный, по мере формирования дискурсивного и абстрактного мышления, обретал пространство мысленного взаимодействия как с физической, так и с виртуальной средой (т. н. условная досягаемость предметов и явлений силой мысли).

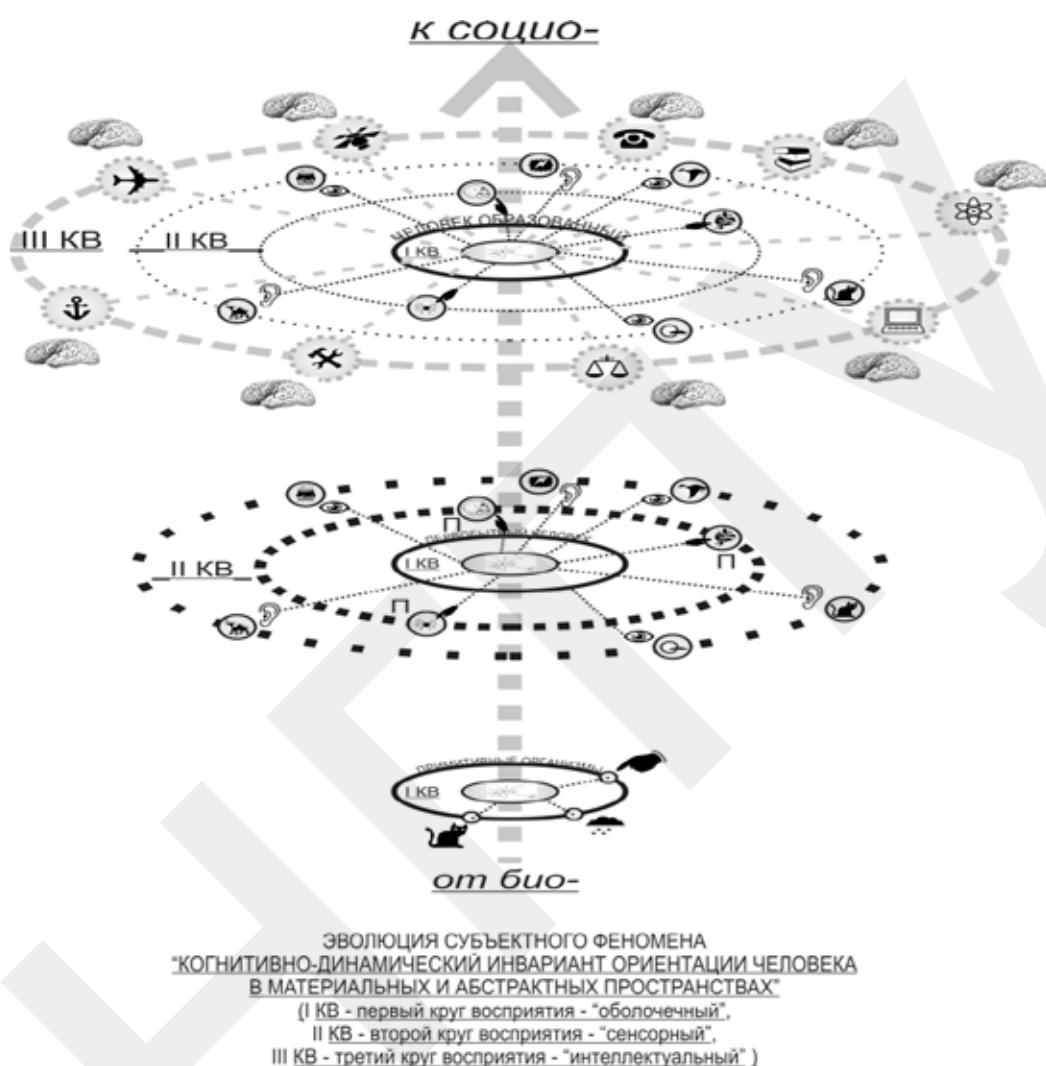


Рисунок 2 – Когнитивно-динамический инвариант ориентации человека в знаниевом пространстве

В процессе формирования феномена по мере накопления эволюционного опыта ориентации в пространствах различного типа доминировали преимущественно радиальные и круговые элементы и координатные меры пространства. Данные графические элементы применены при разработке нового класса дидактических многомерных инструментов и обеспечили их моделирующие свойства: набор понятий по изучаемой теме располагается на графических лучах – координатах и образует семантически связную систему, более эффективно воспринимаемую и фиксируемую мозгом.

Необходимо отметить, что при данных общих графических особенностях, дидактические средства должны различаться при решении задач формирования знаний и задач формирования умений. Инструменты первого типа – ЛСМ – логико-смысловые модели представления знаний на естественном языке [5] имеют вид восьмикоординатных опорно-узловых систем. Для их построения необходимо выполнить основные операции анализа и синтеза знаний над учебным материалом (разделение, сравнение, заключение, выделение узловых элементов содержания, систематизация, выявление связей, свертывание информации). Именно данные свойства отличают новые дидактические инструменты от традиционных опорные схемы и сигналы с иллюстративно-мнемическими функциями. Отмеченное различие обнаруживается при первых попытках применения дидактических инструментов на практике: без специальной подготовки большинство учителей затрудняются перейти от последовательного изложения содержания учебной темы к его системному, многомерному отображению, основанному на разбиении темы на смысловые группы и узлы, расположении их в логически удобном порядке и т. д. Естественно, что такие же затруднения в системном восприятии и отображении знаний испытывают и учащиеся, вынужденные опираться в процессе учебной деятельности преимущественно на механизмы памяти. Таким образом обнаруживается значительное расхождение между декларациями о необходимости системного изложения учебного материала и реальными результатами в данной области.

Областью применения логико-смысловых моделей являются традиционные и новые технологии обучения, педагогическое проектирование и инновационная деятельность, а также научные исследования и разработки, в составе которых всегда присутствует речевая форма познавательной деятельности и представление знаний на естественном языке [6].

Для разработки инструментальной дидактики и дидактического дизайна на инструментальной основе необходимо определение места и роли дидактических многомерных инструментов в процессе восприятия и переработки учебного материала. Ответственными за успешное выполнение данных учебных действий являются три основных механизма мышления: первая, вторая и третья сигнальная системы человека (рис. 3). С помощью внешнего плана во внутреннем плане познавательной деятельности формируются мысли-образы, мысли-слова и мысли-модели. Во внешнем и внутреннем планах деятельности протекают процессы перекодирования информации благодаря межполушарному диалогу. Эффективность обучения прямо связана с эффективностью процесса переработки информации имеющимися в распоряжении человека механизмами отражения и отображения (чувственно-образного, вербально-логического и моделирующего отражения/отображения) (рис. 4).



Рисунок 3 – Механизмы преобразования информации

На начальном этапе учебного процесса предметно-ознакомительная деятельность осуществляется в опоре на первую сигнальную систему – механизм чувственно-образного отражения оперирует «слепокми-образами», обеспечивает целостность, быстродействие и компактность отражения, работает при выполнении предметной познавательной деятельности.

На следующем этапе учебного процесса аналитико-речевая деятельность осуществляется в опоре на вторую сигнальную систему – механизм вербально-логического отражения оперирует «слепокми-описаниями», обеспечивает детальность, развернутость и ограниченное быстродействие, работает при выполнении аналитико-речевой познавательной деятельности.

На завершающем третьем этапе учебного процесса моделирующая деятельность, получающая распространение в новых дистанционных компьютерных технологиях обучения, осуществляется в опоре на условную «третью» сигнальную систему как результат взаимодействия первой и второй сигнальных систем. Она оперирует формулами, схемами и моделями, совмещает детальность и целостность, компактность и быстродействие, работает при свертывании и фиксации учебного материала. Преобразование вербальных форм представления знаний в схемно-модельные зиждется на трех когнитивных принципах представления знаний: структурирование информации, смысловое связывание ее структурных элементов и свертывание информации [7].



Рисунок 4 – Преобразование информации в процессе учения

Таким образом, феномен «обучение» можно интерпретировать как три последовательно этапа учебной деятельности (предметно-ознакомительный, аналитико-речевой и моделирующий), соответствующие исторически сформировавшимся формам отражения действительности и выполняемые в образовательном процессе, основные этапы которого включают учебные действия познания, эмоционально-образного переживания и оценивания изучаемой темы (рис. 5). Поясним данное положение: среди различных т. н. «констант бытия» (например: вера, надежда и любовь) выделяются истина, красота и добро. Они являются значимыми потому, что коррелируют с тремя исторически сложившимися сферами освоения мира человеком: наукой, задачей которой является отыскание истины; искусством, задачей которого является отыскание или формирование образов красоты; и моралью, задачей которой является различение и оценивание добра и зла.

В процессе общего образования, до профилизации и получения профессионального образования, необходимо гармонично развивать все три базовые способности. При получении профессионального образования одна из способностей выделяется и становится ведущей, а остальные поддерживают ее.



Рисунок 5 – Матрица инвариантного набора способностей человека

В общеобразовательной и профессиональной школах имеет место устойчивый дисбаланс в пользу способности к познанию и недоразвитие двух других важных способностей, так как по признанию ученых-гуманитариев, духовность человека, по сути, есть способность к познанию, переживанию и оценке окружающего мира. Так, в частности, способность к переживанию тесно связана с воображением, с образным мышлением, которое опережает логическое в профессиональном творчестве, но именно благодаря воображению в мышлении формируется образ будущего решения задачи. В педагогической практике предпринимаются попытки уменьшить нежелательный дисбаланс в развитии базовых способностей, но это, как правило, выполняется эпизодически, по отдельным предметам, на основе личной инициативы учителя и нетехнологичными средствами. При технологическом решении задачи необходимо проектировать инструментализованные учебный материал и учебный процесс с универсальной структурой, включающей этапы познания, переживания и оценивания изучаемого знания. Соотношение длительности и объема этапов будет определяться типом учебного предмета и стандартом образования. Благодаря формированию навыков генерации эстетического отклика на изучаемый материал в форме простейших образов и оценивания изучаемого знания, второй и третий этапы учебного процесса при изучении предметов естественнонаучного цикла можно проводить в интенсивном режиме с незначительными затратами времени, не нарушающими график изучения программной темы.

Результаты исследований и разработок в области инструментальной дидактики создают основу для выполнения поисковых исследований ключевого аспекта дидактического дизайна на инструментальной основе: методологии, теории и технологии проективной визуализации дидактических объектов, исходя из инвариантной матрицы многомерного преобразования учебного материала обучающимся с участием механизмов мышления (рис. 6).

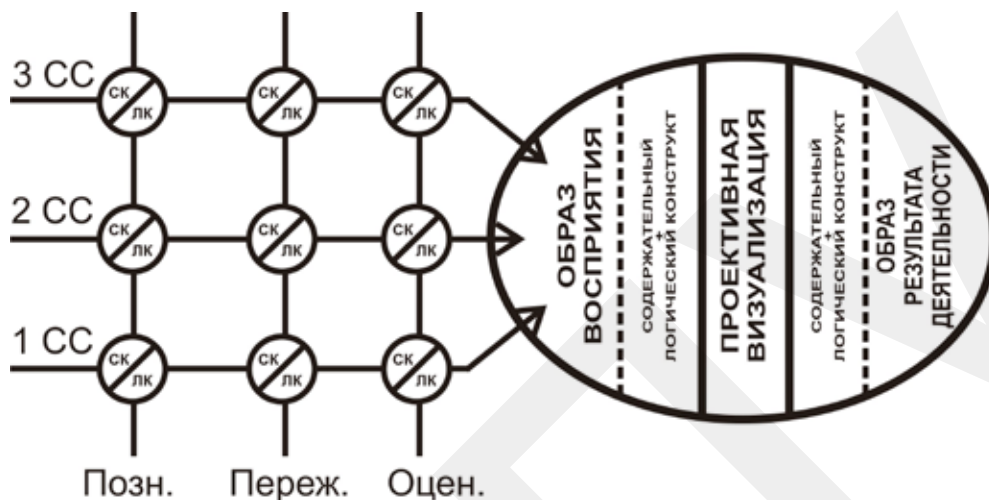


Рисунок 6 – Схема когнитивной визуализации дидактических объектов

(СК – содержательный конструкт, ЛК – логический конструкт;
1 СС – первая сигнальная система, 2 СС – вторая сигнальная система,
№ СС – третья сигнальная система; Позн. – познание,
Переж. – переживание, Оцен. – оценивание)

Полнота и качество результатов проективной визуализации, интегрирующих чувственное и рациональное начало образов дидактических объектов, содержательный и логический конструкты данных образов определяют эффективность поддерживаемой новыми дидактическими средствами учебной деятельности. Преодоление неопределенности теории и технологии построения дидактических методов и средств, необходимых для формирования и объединения образов восприятия, образа результата деятельности и соответствующих промежуточных образов [8], позволит сформировать технологическое обеспечение инвариантной части дидактического дизайна, дополняемой вариативной частью, в которой учитывается профиль и специфика конкретного учреждения профессионального образования. Тем самым развивается идея ориентировочных основ действий П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной как системы представлений человека о цели, плане и средствах осуществления предстоящего или выполняемого действия которые, к сожалению, не получили до сих пор адекватного распространения в практике общего и профессионального образования.

Выполнявшиеся в течение ряда лет научно-исследовательские поисковые исследования в области инструментальной дидактики, как проект ло-

кального типа с расширенной зоной апробации, в 2009 году преобразованы в региональный совместный проект Министерства образования Республики Башкортостан и ГОУВПО БГПУ им. М. Акмуллы «Сетевые кейс-технологии обучения и воспитания в образовательных учреждениях Республики Башкортостан», первая разработка – «Кейс-технология ДМТ» (ДМТ – Дидактическая многомерная технология) внедряется в профессиональном лицее № 56 - победителя ПНП «Образование» (г. Октябрьский).

Проект «Кейс-технология ДМТ» имеет четко выраженную социально-педагогическую направленность – совершенствование профессионального саморазвития педагога путем модернизации обучающей, подготовительной и творческой деятельности на основе дидактической многомерной технологии, дидактического дизайна и когнитивно-визуальных средств моделирования педагогических объектов. Проект отвечает реалиям современного образования, которые заключаются в том, что добротные знания все меньше даются готовыми, педагогу приходится добывать их самостоятельно, для чего необходимы современная технология самообразования и эффективное мышление, обладающее логичностью, системностью, критичностью. Комплекс дидактического обеспечения «Кейс-технологии ДМТ» включает образовательные модули, самоучитель, программу курса, цифровую электронную базу данных. Многие положения «Кейс-технологии ДМТ» верифицируются параллельными исследованиями в таких областях науки, как нечеткая логика, когнитивная психология, информационные технологии и т.п.

Библиографический список

1. **Ткаченко, Е. В.** Концепция непрерывного дизайн-образования [Текст]: Приложение «Образовательные технологии в профшколе» № 8 к журналу «Профессиональное образование»./ Е. В. Ткаченко, С. М. Кожуховская. – М.: издательский центр НОУ «ИСОМ», 2006. – 44 с.
2. **Ткаченко, Е. В.** Дидактический дизайн – инструментальный подход [Текст] / Е. В. Ткаченко, Н. Н. Манько, В. Э. Штейнберг // Образование и наука. – 2006 – № 1. – С. 58–65.
3. **Криулина, А. А.** Эргодизайн образовательного пространства [Текст] / А. А. Криулина, (Размышления психолога). – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 192 с.
4. **Штейнберг, В. Э.** Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика: [Текст] монография / В. Э. Штейнберг. – М.: Народное образование, 2002. – 304 с.
5. **Штейнберг, В. Э.** Многомерность как дидактическая категория [Текст] / В. Э. Штейнберг, // Образование и наука. – 2001. – № 4 – С. 20–30.
6. **Штейнберг, В. Э.** Системные аспекты инструментальной дидактики как новой образовательной технологии [Текст] / В. Э. Штейнберг, Н. Н. Манько // Сибирский педагогический журнал – 2007. – №1 – С. 60–67.
7. **Бакусов, Л. М.** Рекурсивные микромеханизмы предвидения как инвариантная основа познавательной и учебной деятельности [Текст] / Л. М. Бакусов, // Педагогический журнал Башкортостана – 2008. – № 5 (18) – с. 76–89.

8. **Манько, Н. Н.** Когнитивная визуализация дидактических объектов [Текст]: монография./ Н. Н. Манько – Уфа: Изд-во БГПУ им. М. Акмуллы, 2009. – 170 с.

УДК 378.005

Данилова Екатерина Владимировна

Специалист по учебно-методической работе Института космической техники; старший преподаватель кафедры технической механики Сибирского государственного аэрокосмического университета, Dankaty@mail.ru, Красноярск

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ
В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ
КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ**

Danilova Ekaterina Vladimirovna

Specialist on methodology of training, Institute of Space Technology; senior lecturer, Department of Technical Mechanics, Siberian Aerospace University, Dankaty@mail.ru, Krasnoyarsk

**INTERDISCIPLINARY LINKS IN TECHNICAL UNIVERSITY
IN CONDITIONS OF INTRODUCTION OF CREDIT-MODULE
SYSTEM**

Системный кризис, охвативший все сферы общества – социальную, экономическую, демографическую и др., не мог не сказаться отрицательно и на состоянии высшего образования. Явное расхождение декларируемых целей с реальным положением дел, противоречивость его количественных и качественных характеристик, чрезвычайно низкие объемы финансирования и т. д. – все это свидетельствует о кризисе системы высшего профессионального образования и даже доминировании в нем разрушительных тенденций. Сформировался ряд противоречий, требующих разрешения в ходе его реформирования [1], что невозможно без анализа его состояния, разработки новых принципов и подходов. Успех реформирования системы высшего профессионального образования может повлечь за собой далеко идущие последствия, поскольку роль высшего образования, как важного рычага на путях выхода из системного кризиса, чрезвычайно велика. Так, по мнению М. Л. Михайловой высшая школа должна стать инструментом формирования нового общественного менталитета, изменений сознания людей, всех сфер общественной жизни [2].

Положительные сдвиги в этом направлении определяются рядом тенденций. Происходит диверсификация образования, радикальное обновление учебных программ в целях лучшей адаптации к потребностям общества, усиление междисциплинарной направленности. Развиваются связи с рынком труда и работодателями, в том числе на основе социального диалога и

социального партнерства. Происходит переход от квалификационной модели к компетентностной, от традиционного обучающего образования к непрерывному, основанному на личном интересе и потребности обучающегося в получении образовательной информации, от закрытого образования, более ориентированного на передачу знаний, к открытому, обеспечивающему развитие личности через формирование способности к самостоятельному познанию. Формируются новые требования к выпускникам, предпочтения смещаются к тем предметам и обучающим технологиям, которые развивают интеллектуальные способности, позволяют приобретать инициативность, предприимчивость, адаптивность.

В то же время, хотя развитие личности специалиста диктует отказ от устаревших форм обучения, по-прежнему высшее техническое образование рассматривается в основном, как средство подготовки к профессиональной деятельности. Его качество сдерживается тенденциями прагматической направленности и узкого профессионализма, не обеспечивается связь обучения и воспитания, взаимосвязь общенаучных, специальных и гуманитарных дисциплин, реальное единство, целостность, системность учебного и образовательного процесса, проявляющиеся на разных уровнях, стадиях, в разных формах как:

- единство обучения и воспитания;
- единство содержания каждой учебной дисциплины, полнота знаний;
- единство и преемственность в преподавании различных дисциплин единого комплекса в рамках каждого из трех основных циклов – общенаучного (теоретического), социально-гуманитарного, специального;
- взаимодействие трех основных циклов учебных дисциплин;
- единство организационной, учебной, методической, научной и воспитательной работы преподавателей, кафедр и структурных подразделений вуза;
- включение в образовательный процесс научной работы студентов, деятельности общественных организаций;
- ориентация всего образовательного процесса на формирование специалиста, востребованного на рынке труда и в то же время ориентированного на перспективу, способного к специализации и переквалификации.

Единство образовательного процесса является важным условием достижения нового качества образования, но в реальности этот процесс является несистемным, фрагментарным и плохо управляемым. Перегруженные учебной работой преподаватели не имеют возможности заниматься методической и воспитательной работой, укреплять междисциплинарные связи, и т. д. [3].

Обучение в техническом вузе предусматривает изучение фундаментальных, общепрофессиональных и специальных дисциплин. Изучение каждого последующего блока дисциплин поднимает профессиональные знания студента на ступеньку выше, однако их раздельное изучение ведет к обладанию студентами разрозненных знаний, реже умений и навыков, при этом выпускники вузов реально овладевают профессией только в процессе рабо-

ты [4]. Знания и умения, усваиваемые при изучении отдельных предметов – это лишь исходные элементы, с помощью которых на практике можно решать относительно простые задачи, а решение сложных задач требует интеграции общих и частных знаний и умений. Кроме того, общепрофессиональным и специальным дисциплинам имманентна гетерогенность, что сопряжено с взаимопроникновением и взаимовлиянием дисциплин, в то время как традиционные методы контроля знаний ориентированы на однородный подход, игнорирующий межпредметные и междисциплинарные связи. Поэтому традиционные методы часто малоэффективны, и следует ожидать, что методика контроля, основанная на междисциплинарном подходе, должна быть более эффективна [5].

В настоящее время все больше осознается важность *интегративных междисциплинарных связей* в процессе подготовки специалистов, необходимость обеспечения интегративного характера преподавания дисциплин всех блоков (гуманитарных, общепрофессиональных, естественно-научных, предметных) для повышения качества профессионального образования. Общеизвестно, что интегративные процессы приводят к открытию новых специальностей на стыке разных областей знания, без которых немислимы новые технологии. Наиболее приемлемым путем формирования интегрального типа познания при существующей предметно-блоковой системе образования могут стать *интегрированные курсы* дисциплин. Методы их разработки и построения различны и зависят от целеполагания, степени включенности интегрируемых дисциплин в общее проблемное поле, характера междисциплинарных связей (прямые, опосредованные), наконец, от авторской индивидуальности разработчиков.

Процессы интеграции в зависимости от типов междисциплинарных связей и объема интегрируемого содержания могут реализовываться в разных вариантах учебной деятельности: интегрированная лекция, спецкурс, итоговый интегративный курс, завершающий определенный блок дисциплин. Процессуальные характеристики чтения интегрированных курсов зависят также от характера их содержания и дидактических целей, но в любом случае взаимопроникновение, взаимодополнение и интеграция естественнонаучных, гуманитарных и инженерных дисциплин должны основываться на взаимодействии природы, человека, общества и многообразия форм человеческого знания. Одним из средств педагогической интеграции являются *междисциплинарные задания* разного типа. Напр., они могут объединять несколько дисциплин предметной подготовки или дисциплины предметной подготовки и дисциплины специализации. На более высоком уровне, уровне профессионализации, рассматривается интеграция предметной и методической подготовки [6].

Можно выделить междисциплинарные задания трех уровней сложности:

- *I уровень* – интегрируются знания и умения из 2-х дисциплин;
- *II уровень* – интегрируются знания и умения из 3-х и более дисциплин;

– *III уровень* – выводит студентов на уровень приобретения профессиональных знаний и умений.

Для эффективного формирования системного знания при разработке интегрированных курсов необходимо выделять и активизировать следующие типы междисциплинарных связей:

- учебно-междисциплинарные прямые связи;
- исследовательско-междисциплинарные прямые связи;
- ментально-опосредованные связи;
- опосредованно-прикладные связи.

Учебно-междисциплинарные прямые связи возникают в том случае, когда усвоение одной дисциплины базируется на знаниях предшествующей дисциплины и характерны для дисциплин, входящих в один блок. При их изучении, прежде всего, необходимо определить структуру системных связей всего блока и базисные знания каждой дисциплины.

Исследовательско-междисциплинарные прямые связи существуют в том случае, когда две, или более дисциплины имеют общие проблемы или объект исследования, однако рассматриваемые в различных аспектах или на основе разных дисциплинарных подходов. В этом случае встает задача определить поле общих проблем и на основе сравнительного анализа синтезировать многомерное видение исследуемой проблемы и комплексный подход к ее решению.

Ментально-опосредованные связи возникают, когда средствами разных учебных дисциплин формируются одни и те же компоненты и интеллектуальные умения, необходимые специалисту в его профессиональной деятельности. В случае инженерного образования это могут быть логические методы анализа и умозаключений, пространственное воображение, образно-интуитивное мышление и др.

Опосредованно-прикладные связи возникают в процессе гуманизации и фундаментализации образования и формируются в том случае, когда понятия одной науки используются при изучении другой.

Эффективность междисциплинарных связей в процессе подготовки специалистов определяется не только логикой их взаимодействия в структуре образовательных программ. Существенным фактором, влияющим на качество гармоничной подготовки, является уровень понимания студентами значения этих связей и их сознательного активного использования в процессе учебно-познавательной деятельности.

Развитие междисциплинарных связей в процессе подготовки специалистов получает новый импульс в связи с внедрением двухступенчатой модели обучения, рейтингового и, особенно, кредитно-модульного обучения. Переход вузов на двухуровневый вариант обучения (бакалавриат, магистратура) требует существенной перестройки учебного процесса, ориентирует на более целенаправленную подготовку будущих специалистов к профессиональной деятельности. Важным этапом перестройки учебного процесса является введение *кредитно-модульной системы* – такой модели организации учебного

процесса, которая основывается на единстве модульных технологий обучения и зачетных кредитов ECTS, как единиц измерения учебной нагрузки студента, необходимых для усвоения содержательных модулей или блоко-модулей.

В связи с обсуждением схемы построения учебного процесса в рамках кредитно-модульной системы дадим несколько определений:

– *кредит* – количественная характеристика, позволяющая учесть вклад учебной дисциплины в содержание образовательно-профессиональной подготовке;

– *модуль* – задокументированная завершенная часть образовательно-профессиональной программы (ОПП) учебной дисциплины;

– *зачетный кредит* – единица измерения учебной нагрузки студента, необходимая для усвоения содержания модуля программы учебной дисциплины. Включает все виды работ студента, которые предусмотрены в утвержденном индивидуальном плане: аудиторную (лекции, практические и семинарские занятия), самостоятельную работу по анализу изображений, полученных с помощью современных технологий, подготовку студентов к сдаче лицензионных интегрированных экзаменов «КРОК-1» и «КРОК-2», практически ориентированного государственного экзамена;

– *ECTS (European Credit Transfer System)* – Европейская система перезачисления кредитов.

Кредитно-модульная система организации учебного процесса предусматривает решение следующих задач:

- деление материала дисциплины на модули проверки усвоения каждого модуля;
- использование более широкой шкалы оценки знаний;
- повышение объективности знаний;
- стимулирование систематической самостоятельной работы студентов на протяжении семестра;
- внедрение здоровой конкуренции в обучении.

Если строить учебный процесс на основе модульной системы обучения, то активизация обучения должна учитывать, в первую очередь, взаимосвязи дисциплин внутри модулей. Далее взаимосвязи устанавливаются между модулями 1, 2, 3, ..., что схематически можно представить следующим образом:



где X_m – внутренние требования по дисциплине; V_m – внутренние показатели (выполнение курсовой работы); A_m – сквозные (межкафедральные) требования.

Развитию междисциплинарных связей и усилению интегративного характера преподавания дисциплин может способствовать использование *активных форм* обучения, к которым относятся те, при использовании которых студент, как будущий специалист, функционально находит, перерабатывает и реализует учебную информацию, представленную в дидактической форме, обеспечивающей объективно лучшие, по сравнению с традиционными способами, результаты обучения практической деятельности. Активные формы обучения дают потенциально большую возможность переноса знаний и опыта деятельности из учебной ситуации в профессиональную, являются одним из средств развития продуктивного мышления студентов, включения их в профессионально ориентированную деятельность [7, с. 154].

Важной разновидностью активных форм обучения является игровое проектирование или *деловая игра*, которая позволяет задать в обучении предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности и тем самым смоделировать более адекватное по сравнению с традиционным обучением условия формирования личности специалиста. Такой вид обучения может быть реализован не только при изучении отдельных дисциплин [8], но и, напр., при курсовом проектировании, перестройка которого с учетом наметившейся тенденции комплексного выполнения курсовых проектов не повлечет дополнительных трудностей в реорганизации учебного процесса и практически не потребует изменения учебного плана. По мнению В. М. Жураковского, который исследует «работу в команде», как педагогический принцип, работа «совместно с выпускающей кафедрой целенаправленно интегрирует деятельность всех преподавателей в их творческом содружестве, начиная с первого курса обучения и до выпускной работы» [9, с. 34]. При интегрирующем коллективную деятельность подходе ответственными за качество подготовки будущего специалиста к профессиональной деятельности являются все кафедры, работающие со студентами, и каждый преподаватель по отдельности.

Коллективная работа в ходе деловых игр продуктивна не только при изучении студентами отдельного курса, но и при модульном обучении, наполняясь более богатым содержанием с развитием междисциплинарных связей. При этом реализуется взаимосвязь коллективной и индивидуальной деятельности, иллюстрируя положение Л. С. Выготского о том, что «индивидуальное сознание демонстрируется деятельностью коллективного субъекта» [10, с. 25]. Именно эта деятельность в процессе интериоризации, с одной стороны формирует индивидуальное сознание личности, а с другой – существенно увеличивает потенциал деловых игр, как одного из видов коллективной деятельности, в процессе расширения междисциплинарных связей при модульном обучении.

Библиографический список

1. **Вязьмин, А. М.** Инновационное развитие как определяющий вектор реформы образования [Текст] / А. М. Вязьмин // Образовательная деятельность в условиях инновационного развития высшей школы. – 2006. – С. 7.
2. **Михайлова, М. Л.** Система высшего образования в Российской Федерации: Проблемы реформирования [Текст] / М. Л. Михайлова. – М., 1999.
3. **Гордеев, В. Д.** Проблема образовательного процесса в высшей школе [Текст] / В. Д. Гордеев. – М., 1999.
4. **Бабина, С. Н.** Интегрирующая и систематизирующая функции образовательной области «Технология» [Текст] / С. Н. Бабина // Наука и школа. – 2002. – № 1. – С. 40–45.
5. **Угольников, О. В.** Методика контроля знаний на основе междисциплинарного подхода [Текст] / О. В. Угольников. – М., 1999.
6. **Шкутина, Л. А.** Подготовка педагога профессионального обучения на основе интеграции педагогических и информационных технологий [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук. / Л. А. Шкутина. – Караганда, 2002. – 386 с
7. **Чурляева, Н. П.** Структурно-компетентный подход к построению педагогической системы подготовки специалистов в техническом вузе [Текст]: монография / Н. П. Чурляева. – Красноярск., 2005. – С. 154.
8. **Данилова, Е. В.** Деловая игра по курсу технической механики [Текст] / Е. В. Данилова, Л. П. Назарова. – Красноярск: Изд-во СибГАУ, 2010. – 46 с.
9. **Жураковский, В. М.** «Работа в команде» как педагогический принцип [Текст] / В. М. Жураковский // Высшее образование в России. – 2005. – № 8. – С. 34.
10. **Выготский, Л. С.** Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М., 1996. – С. 25.

РАЗДЕЛ IV ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 80:[811.111+811.16]

Оршанская Евгения Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Сибирского государственного индустриального университета, orshanskaya_eg@sibsiu.ru, Новокузнецк

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫМИ БИЛИНГВАЛЬНЫМИ УМЕНИЯМИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Orshanskaya Evgeniya Gennadevna

Candidate of pedagogical science, senior lecturer of the foreign languages department at Siberian State Industrial University, orshanskaya_eg@sibsiu.ru, Novokuznetsk

THE STUDY OF POSSESSION LEVEL OF COMMUNICATIVE SPEECH BILINGUAL SKILLS OF STUDENTS OF FOREIGN LANGUAGES DEPARTMENT

Обучение профессионально ориентированной педагогической речи является одной из важнейших задач педагогического образования. Н. Д. Десяева, О. В. Филиппова, С. А. Шумилкина справедливо отмечают, что в условиях билингвизма происходят изменения в профессиональной речевой деятельности учителей, и она отличается от подобной деятельности, реализуемой в условиях монолингвизма [1, с. 3]. Речь учителя должна быть нормативной и аутентичной с одной стороны, и адекватной уровню языковой подготовки учащихся, с другой. Поэтому требуется овладение коммуникативно-речевыми билингвальными умениями, которые позволяют совершенствовать коммуникативную компетентность в области родного и иностранного языков, осознавать сходства и различия русской и английской речи, речевого поведения, профессиональной педагогической деятельности, оказывают положительное влияние на активизацию процессов обучения и усвоения языка.

Коммуникативно-речевые билингвальные умения – способность осуществлять межъязыковое и межкультурное переключение в соответствии с требованиями аутентичности, речевой вариативности, коммуникативной эмоциональности, конгруэнтности вербального и невербального поведения, коммуникативной целесообразности, речевой адаптации, билингвальной гибкости. Их основу составляет владение механизмом переключения при переходе с одного языка на другой, смене восприятия и поведения в рамках двух культур, необходимости проявления себя в зависимости от обстоятельств представителем родной или иноязычной культур.

Коммуникативно-речевые билингвальные умения обеспечивают создание аутентичной, вариативной, воздейственной, личностно ориентированной речи, рациональное сочетание речевых и невербальных средств, подготовку профессионально ориентированных высказываний с учетом коммуникативной целесообразности и возможностями речевой адаптации.

Владение данными умениями позволяет учителю сделать свою речь и вербальное поведение информационно и эмоционально насыщенными, разнообразить используемые жанры и тематику, приблизить их к существующим условиям употребления языка, активизировать средства выражения родной и иноязычной культур. Их целесообразное применение дает возможность адекватно оценивать коммуникативно-речевые ситуации, соотносить интенции с оптимальным выбором вербальных и невербальных средств, реализовать коммуникативное намерение и определять результативность речевого взаимодействия с помощью обратной связи.

Для определения уровня сформированности данных умений проанализировано содержание профессионально ориентированных учебных дисциплин, которые по своим целям, задачам и структуре связаны с речеведческой подготовкой учителя-билингва, и выполненные студентами практические задания, предусматривающие использование разнообразных средств выражения эмоций и средств невербального общения, имеющихся в родном и изучаемом языках, в речи и речевом поведении учителя иностранного языка. Дадим характеристику полученным в ходе исследования результатам.

Изучение Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования для специальности «Иностранный язык (Английский язык)» позволило выделить основные учебные дисциплины, направленные на обеспечение речеведческой подготовки будущего учителя. К ним относятся: «Русский язык и культура речи», «Введение в педагогическую деятельность», «Педагогика межнационального общения», «Социальная психология», «Педагогическая психология», «Теория и методика обучения иностранному языку», «Практический курс иностранного языка», «Сравнительная типология», «Страноведение и лингвострановедение». Для того, чтобы определить, обеспечивает ли изучение этих дисциплин овладение коммуникативно-речевыми билингвальными умениями студентами факультета иностранных языков, необходимо проанализировать их содержание.

Учебная дисциплина «Русский язык и культура речи» для специальности «Иностранный язык» ориентирована преимущественно на изучение и овладение основными нормами русского языка (стили современного русского литературного языка, языковая норма, совершенствование навыков грамотного письма и говорения), на получение общих сведений об общении (основные единицы общения, устная речь, ее особенности) [2, с. 6]. Несомненно, что учителю иностранного языка иногда приходится использовать родной, русский язык, особенно на начальном и среднем этапах обучения. Но содержание предложенной дисциплины практически не связано с бу-

душей профессиональной деятельностью учителя иностранного языка, не затрагивает ее особенностей и характерных черт, не учитывает специфику двуязычного общения и содержания тем по речевому общению, изучаемых в школе в процессе овладения английским языком.

Предусмотренные Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования *учебные дисциплины «Введение в педагогическую деятельность» и «Педагогика межнационального общения»* содержат сведения, связанные с общей подготовкой специалиста: общая и профессиональная культура педагога, культура межнационального общения (включающая формирование таких качеств, как патриотизм, терпимость), требования к личности и профессиональной компетентности педагога, педагогическое взаимодействие, различные педагогические технологии. На практических занятиях изучаются и анализируются педагогические труды отечественных и зарубежных авторов, обсуждаются пути и способы профессионально-личностного становления и развития педагога.

Дисциплины психологической направленности «Социальная психология» и «Педагогическая психология» ориентированы на изучение различных проявлений взаимоотношений людей (речевое и невербальное общение) в больших и малых группах, способов коррекции отношений общающихся применительно к носителям только одного языка – родного, русского, рассматривают вопросы, связанные с мотивацией обучения, дают представление о стилях педагогической деятельности и их воздействии на учебный процесс.

Содержание дисциплины «Теория и методика обучения иностранному языку» ориентировано только на овладение методикой преподавания иностранного языка (теоретические основы методики обучения иностранному языку, система обучения иностранному языку в средней школе) и соответственно, не обеспечивает овладение студентами знаниями о специфике профессионального двуязычного общения. Учебная дисциплина «Практический курс иностранного языка», помимо совершенствования фонетических и грамматических умений, предусматривает расширение лексического запаса обучаемых для ситуаций официального и неофициального общения, овладение умениями аудирования, говорения, чтения, письма и перевода. Однако среди перечня ситуаций, как правило, отсутствуют профессионально ориентированные, значимые для деятельности учителя иностранного языка, не разработана целенаправленная система формирования механизма переключения для сферы педагогической деятельности. Целью учебной дисциплины «Сравнительная типология» является выявление сходств и различий только в сфере фонетических, грамматических и синтаксических явлений родного и изучаемого языков, изучение особенностей словообразования и основ фразеологии. Дисциплина «Страноведение и лингвострановедение» дает сведения о географическом, административном, промышленном и культурном положении страны изучаемого языка, о демографическом и социальном составе населения, упуская из вида условия и традиции общения, нормы речевого поведения.

Анализ содержания перечисленных дисциплин показал, что они:

- не знакомят студентов с понятием «билингвизм», его основными характеристиками, спецификой понятия «учитель-билингв»;
- не предусматривают формирование механизма переключения применительно к педагогической деятельности;
- не учитывают особенности двуязычного общения учителя-билингва;
- не рассматривают содержание тем по речевому общению, изучаемых в школе в процессе овладения английским языком;
- упускают из вида условия и традиции общения, нормы речевого поведения страны изучаемого языка;
- не обеспечивают в должной мере формирование коммуникативно-речевых билингвальных умений.

В связи с тем, что содержание проанализированных учебных дисциплин не предусматривает целенаправленной работы по изучению необходимых теоретических сведений как основы для формирования профессионально ориентированных коммуникативно-речевых умений, можно предположить, что студенты, постоянно имеющие перед собой образец речи вузовского преподавателя, способны копировать его, воспроизводить, создавать на его основе новые собственные высказывания, т. е. самостоятельно овладевать требуемыми умениями без специальной подготовки. Для проверки данного предположения были разработаны практические задания, позволяющие определить уровень сформированности данных умений у студентов, установить, какими сведениями и умениями они владеют для решения педагогических задач на уроке иностранного языка.

Студентам было предложено перечислить положительные и отрицательные эмоции, проявляющиеся в речи учителя при оценивании ответов учеников, и привести примеры выражения похвалы и порицания в речи учителя иностранного языка в русском и английском языках на лексическом, интонационном, морфологическом и синтаксическом уровнях. При описании невербального поведения учителя студентам предлагалось указать жесты, относящиеся к коммуникативным, описательно-изобразительным и модальным, а также привести примеры жестов, значения которых отличаются в русском и английском языках, отметить, какие из указанных жестов характерны для речевого поведения учителя, в каких ситуациях они используются. Выполнение данных заданий на двух языках (русском и английском) дало возможность установить уровень владения студентами следующими коммуникативно-речевыми билингвальными умениями в области родного и изучаемого языков: коммуникативная эмоциональность, коммуникативная целесообразность, аутентичность, речевая вариативность, речевая адаптация, билингвальная гибкость, конгруэнтность вербального и невербального поведения. Проанализируем результаты, полученные в ходе проведения исследования.

Что касается коммуникативной эмоциональности, то большая часть студентов выполнила данное задание (87,3%). 12,7% испытывали затруднения

при перечислении эмоций, проявляющихся в речи учителя при оценивании ответов учеников. К наиболее распространенным положительным эмоциям, согласно ответам студентов, относятся: радость (44,9%), удовлетворение (29,5%), восхищение (12,3%), одобрение (11,2%), удовольствие (2,1%). Среди отрицательных эмоций они наиболее часто называют недовольство (29,7%), раздражение (26,4%), негодование (18,3%), разочарование (15,4%), неудовлетворение (10,2%). 2,3% студентов считают, что учитель не может испытывать отрицательные эмоции и по этой причине не выполняли задания, связанные с перечислением данных эмоций и способами их выражения.

Примеры выражения похвалы и порицания в речи учителя-билингва привели 91,8% студентов, из них только на русском языке – 6,1%, на русском и английском языках – 53,2%, только на английском языке – 40,7%. Студенты, представившие свои примеры выражения похвалы и порицания только на иностранном языке пояснили, что во время прохождения педагогической практики в школе они не использовали родной язык для выполнения данных действий.

К сожалению, значительная часть студентов (79,5%) ограничивается, в основном, односложными репликами при оценивании ответов учеников. К наиболее часто встречающимся относятся: на русском языке – «молодец» (64,1%), «умница» (21,3%), «хорошо» (9,8%), «отлично» (4,8%). Только 10,6% студентов написали следующие фразы: «Я тобой очень довольна», «Ты отлично справился с заданием!», «Хорошо работаешь на уроке». На английском языке в качестве средств выражения похвалы в большинстве случаев используются синонимы указанных выше реплик: «(very) good» (49,5%), «excellent» (32,4%), «well done» (14,2%). 3,9% указали фразы: «You've done a good work today», «How clever of you!».

Значительно меньшее количество студентов привели примеры выражения порицания в речи учителя иностранного языка (35,7%): на русском языке – «плохо» (18,2%), «не очень хорошо» (12,4%), «Ты мог выполнить это задание лучше. Ты меня огорчил» (5,1%); на английском языке – «You can (should) work better», «You should prepare better to our lesson» (14,3%), «Shame on you» (8,2%), «Not very good» (4,1%). Некоторая часть студентов относят слова «верно», «неверно» («right», «wrong») (12,7 %) к средствам выражения похвалы и порицания, которые, по их мнению, констатируют факт согласия/несогласия учителя с мнением учащихся.

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что все опрошенные студенты (100%) испытывают затруднения при выборе и реализации средств выражения похвалы и порицания при оценивании учеников на уроке. При этом, как правило, они ограничиваются односложными репликами при оценивании ответов учащихся. Полученные данные подтверждают сведения, приводимые современными исследователями профессиональной речи учителя. Так, например, В. Б. Базилевская указывает на то, что не все учителя используют слова, поощряющие учеников, но и

они представляют собой незначительное количество конструкций из числа возможных [3, с. 149–150]. В основном, ими используются неразвернутые, клишированные средства выражения эмоциональности, однословные предложения, т.е. отсутствуют собственные, удачно подобранные высказывания.

Кроме того, проанализированные высказывания студентов несколько категоричны и однообразны. Они не являются продуктивными, так как в большинстве случаев не позволяют учащимся видеть конкретные результаты их деятельности (какие именно ошибки они допустили, с какой частью задания они справились наиболее успешно, что получилось лучше), не пробуждают желаемого интереса высказаться, вызывают неуверенность учащихся в своих способностях, снижают их активность на уроке. Наблюдения исследователей также подтверждают полученную нами информацию. Так, например, по мнению М. А. Ягубовой, учителя часто используют категоричные, нерезультативные оценки, которые могут спровоцировать в ученике чувство обиженности, злости, протеста [4, с. 118]. Ф. С. Гришкун, Л. П. Загорная, Л. М. Отрошко отмечают, что в речевом общении студентов педагогических вузов и учителей превалируют категоричные формы обращения к учащимся, которые неблагоприятно сказываются на эффективности процесса обучения [5, с. 95–96]. З. К. Темиргазина считает, что студенты не стремятся использовать приемы, позволяющие снизить категоричность отрицательной оценки [6, с. 178]. Она констатирует использование чрезмерного порицания, которое вызывает непонимание, провоцирует со стороны обучаемого негативную реакцию, что может привести к созданию конфликтной ситуации.

Задания, выполненные студентами, свидетельствуют о том, что большинство из них не принимает во внимание цель применения похвалы и порицания, строит свои высказывания без учета коммуникативной целесообразности. Они не стремятся поддержать ученика, помочь ему поверить в собственные силы и способности, не используют возможности слова для оказания на него воздействия и побуждения к изменению своего поведения. Они не пытаются прогнозировать ответную реакцию обучаемого. Е. В. Харченко подчеркивает, что ведущим в подобном речевом поведении является не педагогическая цель, а мотив обиды на учащихся, недовольство их непослушанием и неуважением [7, с. 272].

Ограниченное количество приведенных примеров позволяет предположить, что, несмотря на достаточно большой словарный запас, студенты не всегда могут самостоятельно подобрать необходимые средства выражения похвалы и порицания на иностранном языке. Анализ полученных результатов позволяет сформулировать вывод о том, что значительная часть опрошенных студентов ограничена в выборе средств выражения похвалы и порицания и способах их реализации при оценивании учащихся на уроке, что свидетельствует о невысоком уровне речевой культуры в целом. Несмотря на то, что они употребляют средства выражения эмоциональности как в виде отдельных слов, так и словосочетаний, это находит выражение только на одном – лексическом уровне. Изучение ответов свидетельствует об отсутствии стремления соблюдать такие

важные требования, предъявляемые к речи учителя, как аутентичность, адаптивность, вариативность, билингвальная гибкость и конгруэнтность речевого и невербального поведения. В основном, студенты не стремятся максимально приблизить свою речь к естественным условиям употребления языка и не ставят своей целью использование аутентичных высказываний. Они считают, что учащимся сложно воспринимать неадаптированные аутентичные высказывания и поэтому стараются упростить свою речь, при этом не всегда принимая во внимание особенности создания и употребления высказываний на иностранном языке, упуская из вида возможности адаптивного использования речи. Что касается вариативности речи студентов, то в основном в ней представлены повторы одних и тех же фраз без использования синонимичных выражений, без изменения формы побуждения. Выражение похвалы и порицания осуществляется преимущественно на одном языке – либо родном, либо иностранном, что свидетельствует об отсутствии сформированного умения осуществлять билингвальную гибкость и о затрудненном переходе с одного языка на другой. Никто из опрошенных студентов не указал, что дополняет свои высказывания соответствующими жестами, а значит, они не используют возможности невербального оформления своей речи.

Таким образом, результаты исследования позволили выявить, что коммуникативно-речевые билингвальные умения не формируются на достаточном уровне, следовательно, студентам не обеспечивается соответствующая подготовка для эффективного осуществления ими будущей профессиональной деятельности.

При описании невербального поведения учителя большая часть студентов (71,4%) не смогла перечислить различные виды жестов и привести примеры их употребления. Остальные 28,6% опрошенных привели примеры коммуникативных и описательно-изобразительных жестов, которые представлены в таблице 1. К коммуникативным они относят жесты, направленные на установление контакта без использования речи. К описательно-изобразительным студенты отнесли жесты, с помощью которых можно показать размер и форму предмета. Примеры модальных жестов студенты не привели. Некоторая часть студентов (34,8%) ошибочно причисляет коммуникативные жесты к модальным.

Таблица 1 – Коммуникативные и описательно-изобразительные жесты

Примеры жестов	% выполненных заданий, в которых упоминается данный жест
коммуникативные:	
привлечение внимания	32,4
приветствие	28,6
прощание	24,7
запрещение	10,1
разрешение	4,2
описательно-изобразительные:	
показ размера предмета	76,4
показ формы предмета	23,6
модальные	0

6,3% студентов считают, что учитель не должен использовать жесты во время урока. По их мнению, жесты учителя отвлекают учеников от восприятия информации. Наиболее употребительными жестами учителя студенты считают жесты разрешения (показывают с помощью ладони “сесть”, “встать”) и запрещения (“грозить пальцем”).

Учитывая изложенное, можно сделать вывод о том, что все студенты (100%), выполнившие данное задание, испытывали затруднения при перечислении жестов, наиболее характерных для своего невербального поведения. Они не указали, какие ситуации урока иностранного языка чаще всего сопровождаются жестами учителя. 3,7% студентов считают, что их жесты всегда индивидуальны и в одних и тех же ситуациях на разных уроках они используют различные, неповторяющиеся жесты. Кроме того, студенты не смогли привести примеры жестов, значения которых отличаются в русском и английском языках.

Анализ ответов студентов позволяет сделать вывод о том, что они уделяют мало внимания невербальному сопровождению своей речи как учителя, не могут дать характеристику пантомимическим средствам, используемым учителем на уроке, имеют невысокий уровень развития своего невербального поведения. Как считает Б. Г. Ананьев, многие не осознают, что жест и мимика педагога приобретают особое смысловое значение для учеников, когда их действия оцениваются [8, с. 26]. Небольшая часть студентов (28,6 %) имеет представление о различных пантомимических средствах. Однако, несмотря на это, они не смогли назвать жесты, характерные для своего невербального поведения, что свидетельствует об использовании жестов не для сопровождения своей речи, а скорее неосознанно, без специальной цели. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости более тщательного изучения основных параметров невербального поведения учителя и выделения особенностей использования пантомимических средств в странах родного и изучаемого языков.

Таким образом, изучение выполненных студентами практических заданий позволило определить их уровень сформированности коммуникативно-речевых билингвальных умений. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Фактический уровень владения коммуникативно-речевыми билингвальными умениями студентами факультета иностранных языков

Проверяемые коммуникативно-речевые билингвальные умения	Количественная оценка уровня владения умениями (в %)
Коммуникативная эмоциональность	28,1
Коммуникативная целесообразность	46,4
Аутентичность	51,6
Речевая вариативность	37,4
Речевая адаптация	32,5
Билингвальная гибкость	44,7
Конгруэнтность речевого и невербального поведения	28,6

Анализ данных проведенного исследования, отраженных в таблице 2, и наблюдений за речевой деятельностью студентов позволяет сделать вывод о том, что большинство из них (61,5%) не владеет коммуникативно-речевыми билингвальными умениями, необходимыми для осуществления эффективной профессиональной деятельности. Они не стремятся к формированию собственного стиля педагогического общения, упускают из вида, что отсутствие сравнительно-сопоставительного изучения языков и культур снижает эффективность воспитательного воздействия на учащихся, учитель не будет восприниматься обучаемыми как представитель стран родного и изучаемого языков. Уменьшается значение его роли в качестве посредника между носителем иностранного языка в естественных условиях и учащимися. Учитель перестает быть для обучаемых олицетворением “идеального” билингва, свободно говорящего на двух языках, он не может в полной мере контролировать процесс усвоения второго языка и управлять им в условиях искусственного билингвизма.

Изучение высказываний студентов с точки зрения эффективности использования двух языков и культур выявило, что по основным показателям (приспособляемость, динамичность, осознанность, устойчивость, качественность, автоматизированность) минимальное количество студентов приблизилось к оптимальной степени владения профессионально значимыми умениями. Так, при определении показателя приспособляемости ярко выражены допустимая (54,5%) и оптимальная (39,8%) степени. При выявлении показателя динамичности оптимальной степени достигли 30,4% студентов. Что касается осознанного сравнительно-сопоставительного изучения языков и культур, употребления речевых профессионально ориентированных жанров, то более половины студентов (53,6%) не стремятся сделать свою деятельность более эффективной, не используют достижения риторики и других речеведческих дисциплин, не опираются на имеющийся опыт обучаемых. 48,3% студентов не обладают систематизированными знаниями и сформированными умениями, позволяющими избежать интерферирующего воздействия двух языков и культур на процесс обучения. Данные, характеризующие показатель качественности, свидетельствуют о том, что большинство студентов (57,6%) допускают ошибки при разъяснении теоретических понятий, выполнении практических заданий, отражающих особенности билингвальной деятельности учителя, что свидетельствует о достижении ими только допустимой степени. Скорость выполнения действий менее, чем у половины студентов (40,7%) является оптимальной.

В результате проведенного исследования нам удалось убедиться в том, что:

- коммуникативно-речевые билингвальные умения не формируются самостоятельно;

- студентам необходима специальная подготовка, направленная на овладение умениями, связанными с билингвизмом и обеспечивающими возможность осуществлять сравнительно-сопоставительное преподавание языков и культур в соответствии с национально-речевыми нормами.

Полученные сведения подтвердили востребованность организации не только целенаправленной работы по усвоению теоретических знаний, но и профессионально ориентированной практической подготовки, позволяющей студентам приобретать данные умения. Овладение комплексом билингвальных умений будет способствовать осознанному взаимосвязанному применению родных и иностранных языков и культур при организации процесса обучения иностранному языку, позволит достичь интегративного уровня взаимодействия языков и культур, окажет положительное воздействие на формирование умения объединять явления двух языков для совершенствования коммуникативной деятельности и создания эффективных профессионально ориентированных высказываний.

Библиографический список

1. **Десяева, Н. Д.** Профессиональная речь учителя в ситуации национально-русского двуязычия [Текст]: коллективная монография / Н. Д. Десяева, О. В. Филиппова, С. А. Шумилкина. – Саранск: Красный октябрь, 2004. – 76 с.
2. **Государственный** образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность «Иностранный язык» [Текст]. – М., 2000. – 20 с.
3. **Базилевская, В. Б.** Поощрение и осуждение в устах учителя [Текст] / В. Б. Базилевская // Культура речи в разных сферах общения: тезисы докладов Всероссийской конференции. – Челябинск, 1992. – С. 149–150.
4. **Ягубова, М. А.** Культурно-речевой аспект оценочной деятельности [Текст] / М. А. Ягубова // Проблемы речевой коммуникации: межвузовский сборник научных трудов. – Саратов: Издательство Саратовского университета, 2000. – С. 118–125.
5. **Гришкун, Ф. С.** Обучение иноязычной дидактической речи как средство совершенствования профессиональной подготовки учителя [Текст] / Ф. С. Гришкун, Л. П. Загорная, Л. М. Отрошко // Совершенствование языковой подготовки учителя в условиях комплексного подхода к обучению иностранным языкам: межвузовский сборник научных трудов. – Горький, 1989. – С. 88–98.
6. **Темиргазина, З. К.** Оценочные высказывания в русском языке [Текст]: монография / З. К. Темиргазина. – Павлодар, 1999. – 272 с.
7. **Харченко, Е. В.** Модели речевого поведения в профессиональном общении [Текст]: монография / Е. В. Харченко. – Челябинск: Издательство ЮУрГУ, 2003. – 336 с.
8. **Ананьев, Б. Г.** Психология педагогической оценки [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М., 1935. – С. 25–59.

УДК 372.881.1:378.681

Безукладников Константин Эдуардович

Кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания иностранных языков ГОУ ВПО «Пермского государственного педагогического университета», constantine@dom.raid.ru, Пермь

Жустеева Галина Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры второго иностранного языка ГОУ ВПО «Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова», ivk@lunn.ru, maryluk@lunn.ru, Нижний Новгород

**ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В
УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

Bezukladnikov Konstantin Eduardovich

Ph.D, professor, Head of the Department for Foreign Language Education Perm State Teacher Training University, constantine@dom.raid.ru, Perm

Zhusteyeva Galina Alexandrovna

Ph.D, Senior lecturer of the Second Language Chair N.Novgorod State Linguistics University named after N. A. Dobrolubov, ivk@lunn.ru, maryluk@lunn.ru, Nizhny Novgorod

**TECHNIQUES OF COMPETENCE APPROACH TO FOREIGN
LANGUAGE LEARNING & TEACHING AT A LINGUISTICS
UNIVERSITY**

Изменение требований, предъявляемых к подготовке специалистов в языковом вузе – ориентация на креативно развивающуюся полиязыковую, поликультурную личность, лингвокультурную подготовку обучающихся, выполнение роли медиатора культур, организатора межкультурного общения, развитие коммуникативной компетенции в совокупности языковой, речевой и социокультурной, предметно-когнитивной и социально-аффективной компетенций (И. И. Халеева, Н. Д. Гальскова, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова, П. В. Сысоев, А. Н. Шамоу, G. Heyd и др.), влечёт за собой переосмысление задач, содержания и технологии подготовки будущего специалиста по иноязычному общению, пересмотра форм и методов организации образовательного процесса в языковом вузе. Современный образовательный процесс языкового вуза, направленный на подготовку будущего специалиста по иностранным языкам и иноязычному образованию, в центре которого находится студент – субъект межкультурной коммуникации, призван помочь ему осознать тот факт, что он вынужден «находиться (ощущать себя) в измерениях двух различных социокультурных общностей, рефлексировав над спецификой двух различных лингвосоциумов» [6].

Несмотря на разносторонность выполненных исследований и их несомненную теоретическую и прикладную значимость, фундаментальные труды, посвященные проблемам формирования коммуникативной компетенции (в совокупности языковой, речевой и социокультурной, предметно-когнитивной и социально-аффективной компетенций) и профессиональной компетентности специалистов по иностранным языкам, не исчерпывают проблему формирования их лингводидактических компетенций.

Лингводидактическая компетенция – это психологическое новообразование, сформированное дисциплинами предметного и психолого-педагогического блоков, включающее в себя, наряду с когнитивным и поведенческим аспектами, долговременную готовность к профессиональной деятельности учителя иностранного языка и межкультурному общению как интегративное свойство личности. По мере развития профессиональной компетентности специалистов в сфере межкультурной коммуникации, она укрупняется и интегрируется с другими компетенциями, проявляясь в новом качестве, представляя спираль диалектического развития, обеспечивая возможность субъекту ставить перед собой значимые цели, рисковать, гибко, творчески подходить к решению проблемы и получать результат [1].

С целью эффективного развития лингводидактических компетенций будущих учителей иностранного языка в образовательном процессе языкового вуза используются образовательные технологии, отличительными признаками которых являются личностно-ориентированная, развивающая и деятельностная направленность; направленность на актуализацию профессионально-личностного потенциала, профессиональное развитие поликультурной языковой личности студентов, обеспечение благоприятного психологического климата, свободной демократической атмосферы; предоставление всем участникам образовательного процесса субъектной позиции; использования стиля педагогического взаимодействия, поддерживающего и стимулирующего развитие их лингводидактических компетенций.

Необходимость сознательного, активного, творческого отношения будущего учителя иностранного языка к учебной и профессиональной деятельности обосновывает важность самообразования студентов, формирования у них культуры самостоятельной деятельности.

Самостоятельная деятельность требует особых условий развития и сопряжена с необходимостью смещения акцента в организации учебного процесса с заучивания информации на ее активный поиск, на развитие инициативы, творчества и личной ответственности студентов за собственную учебную деятельность. Одним из наиболее важных условий такой организации учебного процесса является рациональное управление со стороны преподавателя и специально разработанные средства обучения. Процесс обучения строится как практико-ориентированная, научно-исследовательская деятельность комплексного характера.

Самостоятельная учебная деятельность студентов детерминирует способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет

практического преобразования, приводящей к высшей форме жизнедеятельности языковой личности будущего учителя иностранного языка – творческой самореализации. Потребность в развитии себя как поликультурной, полилингвальной личности обуславливает продуктивное профессиональное становление. Процесс формирования учебной и научно-исследовательской самостоятельности студентов начинается с подражательных действий на ступени совместной деятельности преподавателя и студентов, проходит через стадию возникновения осознанности и произвольности собственных психических процессов, стадию воспроизведения усвоенных действий к стадии творческой деятельности [3].

Мы выделяем три ступени самостоятельности, которые проходит студент в процессе формирования этого качества:

- репродуктивно-подражательную;
- поисково-исполнительскую;
- творческую.

Наиболее важной является низшая ступень формирования самостоятельности, так как она служит основой развития и совершенствования данного качества деятельности. Формирование самостоятельности студентов происходит посредством:

- самообучения [5] как особого вида естественной, самоорганизующейся познавательной деятельности личности, нацеленной на автономное овладение дисциплинами учебного плана путём самостоятельного развития лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка и создания индивидуальной модели самообучения на базе приобретённого речевого, социокультурного (межкультурного) и методического опыта разного вида;

- чётко организованной самостоятельной работы студентов, что способствует развитию операционно-деятельностной стороны процесса обучения и вооружает будущего учителя иностранного языка инструментарием, средствами и способами формирования самоконтроля уровня сформированности своих лингводидактических компетенций, что, в свою очередь, способствует в дальнейшем продуктивному профессиональному становлению.

Формирование репродуктивно-подражательной самостоятельности предполагает активизацию элементарных психических функций: наблюдения, осмысления, анализа и сравнения, включающих операции распознавания, сличения, вычленения, выделения и запоминания существенных признаков объекта. В результате самостоятельной работы на этом этапе студенты приобретают умения:

- принять учебную цель;
- уяснить последовательность выполнения задания;
- накопить опорные факты и способы деятельности;
- выполнить задание рациональным способом;
- адекватно оценивать результаты своей деятельности.

Главное назначение самостоятельной работы на первом этапе – содействовать накоплению опорных фактов и способов деятельности, навыков и умений, их прочному закреплению.

Формирование поисково-исполнительской самостоятельности предполагает актуализацию таких психических функций как анализ и синтез, операции выбора, набора (составление целого из частей), комбинирования, что возможно через принятие студентом поставленной перед ним задачи и отыскивание путей её решения. В ходе выполнения самостоятельной работы на втором этапе полная ориентировочная основа действий уступает место широкому использованию ориентиров и опор, которые постепенно приобретают всё более свёрнутый характер. Студенты приобретают умения произвести операции выбора, набора (составление целого из частей), комбинирования, принять учебную задачу и отыскать пути её решения.

Настоящая творческая учебная и научно-исследовательская самостоятельность наступает тогда, когда студент способен самостоятельно поставить себе учебную или научно-исследовательскую задачу и отыскать пути ее решения [1].

Самостоятельная работа студентов носит ярко выраженный интерактивный и целостный характер. В содержании курсов предусмотрены задания, направленные на групповые виды самостоятельной работы, способствующие развитию диалогового интерактивного взаимодействия в процессе овладения новыми образовательными технологиями.

Самостоятельное приобретение знаний не носит пассивный характер, напротив, студент с самого начала вовлечен в активную познавательную деятельность, не ограничивающуюся овладением знаниями, но непременно предусматривающую их применение для решения разнообразных коммуникативных задач в совместной творческой деятельности в группах. Задача преподавателя заключается в том, чтобы, создавая соответствующие педагогические условия, помочь студенту осознать потребность в самосозидании, инициировать самодвижение, устремленность к самосовершенствованию.

Развитию творческой учебной и научно-исследовательской самостоятельности будущих учителей иностранного языка, обеспечению автономизации процесса развития лингводидактических компетенций способствует технология модульного обучения. Технология характеризуется замкнутым типом управления благодаря модульной программе и модулям и является высокотехнологичной. Главная цель модульного обучения – создание гибких образовательных структур, как по содержанию, так и по организации обучения, способствующих развитию лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка, формированию его готовности и способности к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию.

В учебном процессе языкового вуза предусмотрено широкое внедрение активных форм проведения лекций, семинарско-практических и лабораторных занятий. Под активными формами обучения понимается комплексная

социально-дидактическая технология, реализующая такие виды социально-психологического тренинга, как деловые и ролевые игры, групповые дискуссии, коллективное решение проблемных ситуаций, игровое проектирование и т. п. Использование развивающих, активизирующих способов организации методической подготовки студентов способствует формированию поликультурной языковой личности, готовой в своей будущей профессиональной деятельности к внедрению инновационных методов и приёмов обучения.

Описанные формы подготовки будущего учителя иностранного языка ставят студента в ситуацию активного участника учебного процесса, получающего новые знания и развивающего свои лингводидактические компетенции не в результате педагогической трансляции, а в процессе реализации проективной деятельности, обучения в сотрудничестве. Создаются условия для взаимодействия участников педагогического процесса, всех компонентов содержания и используемых средств обучения, а также взаимодействие современных научных теории и образовательных технологий.

Большое внимание уделяется интерактивному обучению – это, прежде всего, диалоговое обучение, т. е. обучение, погруженное в общение, в ходе которого как нельзя лучше активизируется речемыслительная деятельность студентов, актуализируются их личностные смыслы. При этом «погруженное» не означает «замещенное» общением. Интерактивное обучение сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса, но видоизменяет формы с транслирующих (передаточных) на диалоговые, то есть основанные на взаимодействии и взаимопонимании.

Интерактивное обучение невозможно без творческого взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Студентам не навязывается стратегия учения, а включается их инициатива, социальная активность, создается атмосфера эмоционально-интеллектуального поиска. Это возможно при принятии преподавателями и студентами общих личностно развивающих целей профессионально-личностного становления и значимости интеграции в управлении образовательным процессом, что определяет диалоговую позицию всех субъектов образовательного процесса, востребованность сотрудничества и сотворчества, согласованность целей преподавателей с целями студентов и переходит в резонансное соуправление. Это необходимо для интеграции субъектов образовательного процесса, потому что сложной развивающейся системе нельзя навязать чуждую ей стратегию становления.

Процесс освоения технологий актуализирует в профессионально-личностном становлении такие качества как открытость, коммуникативность, умение сотрудничать, выполнять групповые задания, стремление к инициативе, активность. Преподаватель не может транслировать свое призвание, свою педагогическую позицию, свои ценности, их нужно каждому студенту выстраивать путем самостоятельного внутреннего усилия, размышления, самоанализа, исследования. Преподаватель организацией образовательного

процесса создает условия для того, чтобы открыть вместе со студентами многообразие лингвистических и методических идей, потенциал мировой культуры.

Компетентностный подход предполагает необходимость становления рефлексивного сознания учителя иностранного языка, основу которого составляют умения анализировать собственную деятельность, осуществлять самоконтроль своих действий, производить личностную самооценку. Рефлексия подготавливает новые замыслы, новые планомерные действия.

Рефлексия, включенная в учебную деятельность, является показателем субъектности и позволяет языковой личности будущего учителя иностранного языка регулировать собственную активность, влиять на систему норм и стандартов, управлять учебной и практической деятельностью [7].

Цели рефлексии – вспомнить, выявить, осознать основные компоненты деятельности, её смысл, типы, способы, проблемы, пути их решения, полученные результаты, отношения обучающихся друг к другу, отношения педагога и студентов, отношение к деятельности.

Сформированная рефлексивная компонента учебной деятельности позволяет будущему учителю иностранного языка проводить анализ своих действий и поступков, давать себе критическую оценку и объективно оценивать свои возможности.

Рефлексивная деятельность выступает побудителем к самостоятельному творчеству, изобретательности, прогнозированию своего пути языкового образования. Становление рефлексивной деятельности обусловлено внешними и внутренними факторами, где к первым относятся цели, содержание, технологии, лингводидактические задачи, средства учебной деятельности, а ко вторым – потребность быть конкурентоспособным, поиск личностных смыслов деятельности и своей жизни, интерес к профессии.

С помощью рефлексии осуществляется осмысление как минимум трех сторон деятельности субъектов обучения: *практической* (что сделано? что является главным результатом?), *технологической* (каким способом? этапы, алгоритмы деятельности и др.) *мировоззренческой* (зачем я это делаю? соответствует ли полученный результат поставленным целям? кто я в этой работе, процессе? какие изменения в результате этого со мной происходят или могут произойти? и т. д.).

В качестве инструментов рефлексии используются анкеты, опросники, рефлексивные карты, денотатные графы. Достаточно эффективными являются такие приёмы как «песочные часы», эссе, читательские дневники, дидактические стихи (синквейн, даймонд, контраст и др.) [2, с. 114].

В процессе обучения почти у каждого обучающегося возникают проблемы, снять которые помогает педагогическая поддержка. Педагогическая поддержка является нормой взаимодействия преподавателя и обучающегося и предполагает содействие студенту в преодолении трудностей в процессе усвоения знаний и освоения ценностей. Она отражает деятельность педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи обучающимся

в решении их индивидуальных проблем, связанных с иноязычным общением, успешным продвижением в обучении, жизненным и профессиональным самоопределением. Поддержка выступает, таким образом, в качестве регулятора и руководства взаимодействия педагога и студента.

Качественно новый интегральный стиль мышления преподавателя организует процесс познания как путь совместного выдвижения целей, ожиданий, понимания, прояснения смыслов, связей, условий, результатов, перспектив. И в этом процессе активны и востребованы интеллектуальные силы всех: студентов и преподавателя.

Реализация названных технологий обучения означает, что в центре обучения находится обучающийся как субъект учебно-научной и исследовательской деятельности, а система обучения предполагает максимальное использование проблемных задач, решаемых в процессе группового взаимодействия с учетом индивидуально-психологических особенностей личности каждого студента, его интересов и личного опыта творческой деятельности.

Студент становится не просто субъектом учебной деятельности, он несет ответственность за результат своей деятельности, поскольку новые методы изучения современных технологий развивающего образования ставят его в позицию экспериментатора, открывателя новых знаний. Преподаватель – речевой партнер, мотиватор и энергизатор этой интерактивной деятельности – создает необходимые условия для проявления самостоятельности и активности обучающихся, помогает оценить полученные результаты и выявить способы совершенствования творческой деятельности. Изучение и обучение превращается в маленькую творческую лабораторию, формирующую лингводидактические компетенции будущего специалиста в сфере межкультурной коммуникации [4].

Этому же способствует одна из современных технологий, направленных на формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка, – **сетевой электронный портфолио**.

Профессиональный портфолио состоит из 7 частей: введения, новостной ленты, портрета, паспорта уровня сформированности лингводидактических компетенций, профессиональной биографии, досье и предполагаемого профиля дальнейшего профессионального саморазвития и карьерного роста. Работа студентов над личным профессиональным портфолио начинается в самом начале обучения в языковом вузе, когда они на специальных занятиях знакомятся с целями и задачами использования, функциями портфолио и технологией работы с ним. На этом этапе они имеют возможность получить обозримую программу своего профессионального становления, увидеть ступени формирования необходимых для учителя лингводидактических компетенций и критерии их оценки, что должно настроить их на серьезную работу для достижения успехов в учебной деятельности и стремление к постоянному самосовершенствованию.

Получив личный логин и пароль, студенты приступают к созданию личного портфолио с работы над разделом «Портрет», где в свободной форме в специальном текстовом поле рассказывают о себе, обосновывают выбор профессии, излагают свои представления о качествах, необходимых, по их мнению, для успешной деятельности в выбранной ими профессии. Студенты также формулируют свои личные задачи в подготовке к профессиональной деятельности, разумеется, в доступной им терминологии. «Портрет» сохраняется в портфолио, и в дальнейшем студент имеет возможность сравнить свои исходные представления о профессии с полученными за годы обучения, отметить осуществление своих ожиданий, пронаблюдать свой профессиональный рост. Раздел «Портрет» предоставляет преподавателям информацию о личности студента, его интересах и предпочтениях, дающую возможность предложить ему индивидуальную «траекторию» в учебной деятельности, темы для научно-исследовательских работ.

В дальнейшем студенты работают с разделом «Биография», где они фиксируют свои личные достижения и успехи в учебных дисциплинах, педагогических практиках, написании научно-исследовательских и методических работ, участии в студенческих конференциях, семинарах, форумах и т. п., оценивая уровень сформированности соответствующих этапу обучения лингводидактических компетенций. «Биография» – это самый интерактивный раздел профессионального портфолио, так как оценка здесь может меняться студентом, перемещаться с более низкого на более высокий уровень и наоборот. Последние внесения автоматически отражаются в разделе «Паспорт» наряду с официальной оценкой студента по соответствующему учебному предмету. Возможные несовпадения этих данных могут стать для студента стимулом для поиска более яркого и убедительного обоснования и проявления своих лингводидактических компетенций, а для преподавателей объектом более пристального внимания во время экзаменов.

Раздел «Досье» электронного профессионального портфолио является своего рода личной медиотекой студентов. Здесь они хранят результаты своей творческой учебной, научно-исследовательской и профессиональной деятельности, которые в любой момент могут предъявить для доказательства и иллюстрации своих достижений, а также использовать в будущем в своей работе. Эта часть работы с профессиональным портфолио, помимо отмеченного, служит еще цели формирования и совершенствования столь необходимых современному специалисту медийных компетенций, так как здесь наряду с рутинным владением компьютером требуются умения и навыки оцифровки бумажных текстовых и аналоговых изобразительных документов, создания электронных тестов, упражнений и заданий, ментальных карт, видеороликов, аудиофайлов, веб-сайтов и многого другого. Таким образом, необходимость создания в рамках портфолио архива электронных учебных ресурсов является для студентов стимулом к овладению целым рядом компьютерных программ и источником формирования постоянного интереса к новинкам в этой области. В свою очередь это является залогом

того, что современные выпускники языковых вузов будут готовы к успешному использованию компьютерных технологий в преподавании и повышении качества обучения школьников, а также к использованию сетевого электронного профессионального портфолио педагогического работника в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Электронный профессиональный портфолио, размещенный на сервере вуза, доступен с любого компьютера с выходом в Интернет, что дает возможность внедрения дистанционной формы контакта обучающегося и обучающего и предлагает, наряду с групповой, и индивидуальные формы работы преподавателей со студентами, что позволяет разгрузить учебное расписание и учебные помещения.

Управление электронным портфолио осуществляется преподавателем-редактором, ответственным за внесение официальных отметок о сдаче студентами текущих экзаменов и зачетов и правильное использование данной технологии студентами, а также веб-мастером, следящим за бесперебойным функционированием платформы электронного портфолио на сервере вуза.

Использование портфолио способствует развитию духовно богатой творческой профессионально-компетентной полилингвальной, поликультурной языковой личности будущего специалиста по иноязычному общению, которая свободна в выборе способов своей деятельности, общения, своих жизненных перспектив.

Библиографический список

1. **Безукладников, К. Э.** Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: монография [Текст]/К. Э. Безукладников. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2008. – 270 с.
2. **Белогрудова, В. П.** Организация рефлексивной деятельности студентов технического вуза в рамках дистанционного курса обучения английскому языку [Текст]/В. П. Белогрудова //Иностранные языки в дистанционном обучении. Материалы III международной научно-практической конференции (Пермь, 23–25 апреля 2009 г.). – Пермь: Изд-во ПГТУ, 2009 – С. 105–115.
3. **Жустеева, Г. А.** Роль и место самостоятельной работы при обучении второму иностранному языку [Текст]/Г. А. Жустеева //Когнитивная деятельность при обучении и овладении иностранным языком (в разных типах учебных заведений). Межвузовский сборник научных статей. – Н. Новгород, 2003. – С. 223–228.
4. **Развивающее иноязычное образование:** программа курса. Специальность 033200 – «Иностранные языки» [Текст]/ авт.-сост. В. П. Белогрудова, М. А. Мосина, Т. А. Ковалева; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2008. – 24 с.
5. **Тамбовкина, Т. Ю.** Самообучение иностранным языкам в языковом вузе концепция учебного курса [Текст]/Т. Ю. Тамбовкина //Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 77–84.
6. **Халеева, И. В.** Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) [Текст]/И. В. Халеева. – М.: Высшая школа, 2004. – 239 с.
7. **Хуторской, А. В.** Современная дидактика /А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

РАЗДЕЛ V

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 78:37

Солопанова Ольга Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент Кубанского государственного университета, Заслуженный работник культуры Кубани, artemenko1003@yandex.ru, Краснодар

ПЕДАГОГИКА В ЗЕРКАЛЕ МУЗЫКИ И ТЕОРИИ ЕЕ ПОЗНАНИЯ

Solopanova Olga Jurevna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of the Kuban state university, the Deserved art worker of Kuban, artemenko1003@yandex.ru, Krasnodar

PEDAGOGICS IN THE MIRROR OF MUSIC AND THE THEORY OF ITS KNOWLEDGE

Интерес педагогики к искусству и, в особенности, – к музыке, к теории ее познания, включая относящийся к данной сфере искусства понятийно-терминологический аппарат, становится более интенсивным лишь в последнее время, хотя в опосредованной форме обращение представителей разных сфер знаний к данному искусству, к его специфическим законам наблюдалось постоянно.

Еще в античные времена сложилось дуалистическое понимание феномена музыки как ценности и как точного научного знания, как явления, познаваемого и непознаваемого одновременно (А. Августин, А. Квинтилиан и др.). В этот период были заложены основы науки о музыке, разработаны музыкально-теоретические понятия и первые ценностные по отношению к данному искусству принципы. Наибольшую научную устойчивость при этом обрели две ключевых концепции: в первой из них утверждалась идея о том, что музыка – это особый универсум, аналогичный существующему мироустройству, а во второй – первостепенное место отводилось обоснованию психотерапевтического потенциала данного искусства.

К настоящему моменту представлено немало доказательств того, что музыка является частью всеобщего процесса творения, что она отличается универсальными признаками, в том числе – даже математическими закономерностями, наличие которых в природе данного искусства, по словам Розанова, есть «одно из материальных воплощений психической жизни и результата творящего духа».

В понимании сущности данного искусства мы опираемся на мысль о том, что музыка – это не только практика музицирования, но и особая научно-теоретическая дисциплина, законы которой распространяются как на само музыкальное искусство, так и на другие сферы познания. Платон, к примеру, относил к мусическим искусствам даже философию, а мудрость

олицетворял с «прекраснейшей и величайшей симфонией». Гегель называл музыку «чувственным знанием» или «знанием в форме образа». Ф. Ницше наделял музыку особыми полномочиями, предполагая с ее помощью «обуздать науку», то есть не позволить последней до бесконечности «дробить» на части целостный мир и знание о нем. Ведь музыка, согласно мнению А. Ф. Лосева, в сущности как раз и являет собой выражение чистой феноменальности самой жизни, ее процессуальной природы.

Таким образом, музыка выступает не только самым значительным аспектом жизни. Она, в сущности, есть сама жизнь: в музыке господствуют закономерности, которые царят в мире, само течение музыки следует той же временной последовательности, в которой развивается Вселенная.

Сегодня научно обосновано положение о том, что музыка, дополняя другие модели познания, может сообщить целостность восприятия мира человеку, способствовать обогащению опыта его эмоционально-ценностного отношения к окружающей действительности.

Осознание музыки как универсальной модели мира, располагающей своими теоретическими основаниями, свидетельствует о том, что она глубоко укорена в самом бытии, что законы музыки, очевидно, данные Богом (В. Зеньковский), применимы в самых разных сферах познания, но более всего в тех, где главным предметом выступает человек.

В последнее время теория музыки как синтез научных и художественных знаний, привлекает к себе внимание исследователей самых разных профессий, в том числе – ученых-педагогов (Ш. А. Амонашвили, Б. С. Гершунский, А. А. Остапенко и др.). Многие из них не только обращаются к терминологии данного искусства, но и изыскивают теоретико-методологические ориентиры для обогащения уже сложившихся трактовок тех или иных педагогических явлений, а нередко – и для их смыслового преобразования. В этом плане, на наш взгляд, показательны суждения Ш. А. Амонашвили, который в своих работах неизменно оперирует музыкально-теоретическими понятиями. Главным его утверждением является то, что теория музыки может существенно обогатить теорию и практику воспитания, а школьную жизнь превратить в «величественную музыку творения честной души и чуткого сердца».

Мы полностью разделяем позицию тех педагогов-исследователей, которые считают вполне правомерным говорить о музыкальности образовательного процесса, о его специфическом «звучании», о необходимости его построения по законам музыки [1; 4; 3; 5].

В этой связи особый интерес представляют работы А. А. Остапенко, в которых отмечается, что образовательный процесс имеет немало сходных с закономерностями данного искусства признаков (ритм, метр, устойчивые и неустойчивые состояния и т. д.). Автор указывает, например, что музыкальный лад вполне соотносится с устойчивостью и неустойчивостью состояний, сопровождающих реальный образовательный процесс, его внутреннюю структуру, а «пауза» в музыке в такой же степени может быть от-

несена к важному выразительно-смысловому элементу его живой ритмики [6, с. 51].

Влечение человека к музыке, как утверждал индийский философ и музыкант Инайят Хан, объясняется тем, что все наше существо есть музыка; наш ум и наше тело, природа, в которой мы живем, природа, которая создала нас, все, что находится вокруг и рядом с нами. Более того, музыка, как отмечает В. В. Медушевский, – своеобразный ключ к Человеку, а поэтому есть все основания рассмотреть Человека «в зеркале интонационной формы», то есть в соответствии с сущностной природой данного искусства.

По мнению Г. П. Щедровицкого, современная педагогика остро нуждается в многостороннем и главное – целостном знании о человеке, которое отражало бы в себе все существующие модели «объяснения» данного феномена.

Ценность музыки и опыта ее теоретического познания для педагогики, как мы это понимаем, как раз и состоит в том, что включает в своей сущности все основные уровни реальности человека: объективную, субъективную, трансцендентальную. Музыка для педагогики являет собой пример воплощения идеи полноты, «целостности» (Н. О. Лосский), «единства во множестве» (П. Флоренский) и, таким образом, становится моделью отношений особого – духовного рода, которые всегда пребывают в истине, гармонии и красоте. Вбирая в себя опыт музыки, опираясь на ее законы, педагогика тем самым может существенно расширить свое смысловое пространство и всецело сосредоточить усилия на развитии *духовности* человека как сущностной силы его творческого самопознания и самосовершенствования. На этой основе, надо полагать, появиться возможность говорить о педагогике *высшего смысла*, которая существует по законам добра и справедливости, в обрамлении красоты человеческих чувств, мыслей и отношений.

В теории музыки отражаются специфические закономерности самого уникального из искусств и каждое представленное здесь знание с полным основанием можно рассматривать не только, как художественно-научное, но и одновременно как интуитивное, «живое» (С. Л. Франк). В этой связи, например, примечательно утверждение Б. В. Асафьева о том, что любой термин, относящийся к музыке, непременно являет собою нечто подвижное и изменчивое, скорее существование противоположных тенденций, чем точно ограниченные размеры «вечных истин». Особенностью музыкально-теоретических понятий является их неразрывная смысловая связь друг с другом, обусловленная целостным характером самой музыки, ее специфическими законами [2; 7].

Мы полагаем, что именно в силу названных качеств музыка и сложившийся к настоящему времени опыт теоретического ее познания могут стать важной основой в осмыслении педагогических феноменов, в обогащении их содержания новыми, еще более глубокими и выразительными смысловыми оттенками. Причем, речь здесь может идти не столько об использовании в «живом» образовательном процессе самих музыкальных произведений,

сколько о включении знаний о художественных закономерностях данного искусства в арсенал теории педагогики в качестве важной и необходимой составной ее части. Для педагогики ценность законов музыкального искусства, его языка, зафиксированного в специальных понятиях, заключается еще и в том, что создает дополнительные условия для обогащения семантики педагогических понятий, а освоение этого языка педагогом-практиком приводит его к более тонкому и глубокому восприятию и осмыслению педагогических явлений.

Проведенное нами в данном направлении исследование показывает, что опора на закономерности данного искусства, которые отражены в специальных музыкально-теоретических понятиях, открывает новые, дополнительные возможности в осмыслении многообразных фактов и явлений педагогической действительности и, прежде всего – содержания и архитектоники «живого» образовательного процесса.

Организация образовательного процесса в опоре на законы музыки, прежде всего, предполагает создание атмосферы и конструирование ситуаций, которые вызывают у субъектов этого процесса состояние сопереживания, обеспечивают «внедрение» этого состояния субъектами в собственное духовное пространство.

Для создания такой ситуации образовательный процесс подлежит, как мы это понимаем, своеобразной *художественной инструментовке*, когда его содержательная архитектоника выстраивается именно с учетом художественных закономерностей музыки. Поясним более подробно, на чем основывается данное утверждение. В первую очередь отметим, что музыка и живой образовательный процесс имеют общий сущностный признак – процессуально-временной, динамичный характер. В этом случае заимствованный из теории музыки в виде критериев-аналогов своеобразный инструментарий, свидетельствующий о динамических, ритмических, ладотональных и других соотношениях в построении музыкального произведения, так же может быть использован для выявления особенностей развития образовательного процесса. Вслед за логикой объяснения музыкального развития (в интерпретации Е. В. Назайкинского) в понимании развития образовательного процесса целесообразно, на наш взгляд, обратиться к понятию «модус».

Включая данный феномен в тезаурус педагогики, мы исходим из того, что по своему содержанию «модус образовательного процесса» (МОП) может восприниматься, осмысливаться и оцениваться как определенное эмоционально-окрашенное состояние субъектов данного процесса, как аналогичная его атмосфера в каждый момент его протекания (развертывания). По сути, модусы в образовательном процессе выступают как психологические его основания и поэтому являются особым предметом педагогической рефлексии. МОП – это категория, определяющая эмоционально-психологическое состояние данного процесса, «вызванное к жизни» посредством конкретного содержания и адекватных специфике последнего форм, мето-

дов и способов его постижения. В содержательном плане МОП есть особое состояние психики субъектов образовательного процесса, наделенное в каждом конкретном случае определенным объемом и интенсивностью эмоционально-чувственных переживаний и интеллектуальных усилий. По своим характеристикам МОП может быть созерцательным, деятельным, устойчивым, напряженным, диффузным, противоречивым, спокойным и т. д.

По аналогии с представлениями теории музыки о процессуальной природе музыкального нами вводится еще понятие «художественно-смысловое развитие образовательного процесса» (ХСРОП), которое вводится нами по аналогии с представлениями теории музыки о процессуальной природе данного искусства. С этих позиций нами выделяются как минимум два вида художественно-смыслового развития образовательного процесса: развитие *предметное* (сюжетно-театральное), обусловленное содержанием данного процесса и *смысловое* развитие, основанное на учете внутренних психологических факторов, лежащих в основе организации и протекания образовательного процесса.

Подобно композиторской деятельности, педагог моделирует художественно-смысловое развитие конкретного образовательного процесса, осуществляет выбор не только его дидактических, но и художественных оснований: тональность, оптимальную фактуру, целесообразный метро-ритм и т. д. В конечном счете, эти творческие размышления-действия суммируются в определенную интенцию, которая может быть названа «композиционной логикой создания образовательного процесса» (КЛСОП).

Отметим особо, что овладение ею становится особенно необходимым в настоящий момент, когда значительно возрастают объемы информации и требуется их композиционное оформление.

Организация образовательного процесса как художественно-дидактического и художественно-смыслового пространства предусматривает включение в него субъектов, которые получают возможность не только воспринимать предлагаемую композиционную логику занятия, но и активно участвовать в ее реализации, вносить в этот процесс при необходимости те или иные изменения.

Через призму музыки и теории ее познания есть все основания использовать в педагогике понятия «звучащий образовательный процесс» (а в более широком смысле – «звучащая педагогика»), «педагогический слух», «педагогическое интонирование». В языке педагогики данные понятия еще нельзя отнести к нормативным, поскольку данная область, прежде всего, относится к вербальной культуре. Однако сама вербальная культура в своем основании предполагает использование человеком всех имеющихся у него от природы анализаторов, в том числе – зрения и слуха.

Именно поэтому понятие «звучащая педагогика» нельзя считать лишь метафорой, ибо педагогическая практика всегда была и остается ориентированной на эмоциональное понимание, пребывает в режиме «говору – слушаю».

Такое понимание обуславливается тем, что в «звучащей педагогике» функция слова претерпевает существенные изменения, поскольку выступает уже не только как знаковая система с определенным языковым смыслом, но и наделяется особым качеством музыки – интонационностью. Благодаря этому педагог выходит на уровень создателя (сценариста, драматурга, организатора-постановщика) образовательного процесса как *произведения*. Учет данной специфики образовательного процесса – его музыкальности требует разработки своеобразной технологии его художественной организации, которая, как мы считаем, должна включать в себя следующие «ключевые» операции: выявление главной интонации-идеи конкретного образовательного процесса, – его художественно-смыслового образа с позиции целостной композиционной драматургии; определение художественного и жизненного контекста образовательного процесса; разработку живой партитуры взаимодействия субъектов данного процесса друг с другом; выявление кульминации в целостной архитектонике образовательного процесса [4, с. 88].



В такой логике осмысления содержательной архитектоники образовательного процесса традиционные способы передачи социального и культурного опыта наделяются чертами художественности, а драматургия образовательного процесса строится и протекает по специфическим законам искусства, когда традиционный по форме урок трансформируется, к примеру, в урок-спектакль, урок-концерт, урок-диалог (О. С. Булатова, В. Г. Ражников и др.). Сквозь призму музыкально-теоретических понятий содержание образовательного процесса обретает более отчетливое эмоционально-образное выражение, поскольку художественная его направленность всегда предполагает со стороны субъектов данного процесса проявления чувства сопричастности, ответственности, выраженное в способности видеть во всех явлениях окружающего мира их неутилитарную ценность, внутреннюю жизнь, в чем-то родственную собственной. На этой основе запускаются процессы смыслотворчества, где особую функцию выполняют уже специфические методы «от искусства», такие, как: эмоциональное «погру-

жение» в предмет постижения; художественно-творческое и образное моделирование; импровизация; идентификация с героем; игровое подражание и др. В опоре на музыку и ее художественные закономерности образовательный процесс выстраивается как драматургический, с учетом развития художественного замысла, а все происходящее в нем становится личностно значимым событием каждого участника [1; 3].

Таким образом, музыка и ее законы для педагогики становятся своеобразным духовно-энергетическим источником, содействуют освобождению реального образовательного процесса от нагромождения в нем «внешних форм» и «поверхностной активности», направляют его участников по пути истинного творческого самопознания, главным смысловым критерием которого является «сведение ума в сердце» (П. Флоренский).

Библиографический список

1. **Амонашвили, Ш. А.** Здравствуй, дети! [Текст]: пособие для учителя / Ш. А. Амонашвили, / Предисл. А. В. Петровского. – М., 1983.
2. **Бережнова, Е. В.** Прикладное исследование в педагогике [Текст]: монография. / Е. В. Бережнова. – М. – Волгоград, 2003.
3. **Гершунский, Б. С.** Философия образования для XXI в. (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). [Текст] / Б. С. Гершунский, – М., 1997.
4. **Зинченко, В. П.** Психологические основы педагогики // Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова [Текст]: учебное пособие. / В. П. Зинченко. – М., 2002.
5. **Краевский, В. В.** Общие основы педагогики [Текст]: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. / В. В. Краевский. – 4-е изд. М., 2008.
6. **Каган, М. С.** Философия культуры. [Текст] / М. С. Каган. – СПб., 1996.
7. **Остапенко, А. А.** Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии. [Текст] / А. А. Остапенко, – М., 2005.

УДК 159.9(075.8)

Фугелова Татьяна Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент Тюменского государственного нефтегазового университета, fta2009@mail.ru, Тюмень

МОБИЛЬНЫЙ СТУДЕНТ – СУБЪЕКТ ВОСПИТАТЕЛЬНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ВУЗА

Fugelova Tatyana Anatolievna

Post-graduate student Tyumen State oil and Gas University, fta2009@mail.ru, Tyumen

MOBILE STUDENT IS THE SUBJECT OF EDUCATIONAL- DEVELOPING ENVIRONMENT OF UNIVERSITY

В современном обществе формируется потребность в новом типе личности, качествами которой являются практичность, инициативность, способность ориентироваться в рыночных условиях, динамичность, постоянное стремление к развитию, интеллектуальная развитость, умение общаться и налаживать контакты с людьми. Для молодежи остро встает вопрос о занятии определенного положения в обществе, о путях самореализации, но из-за отсутствия устойчивых жизненных ценностей молодому человеку трудно самому сформировать свои долговременные жизненные планы. Поэтому в вузе важно создать условия для решения вопросов, связанных с подготовкой молодежи к вступлению в социальные отношения, построению жизненной и профессиональной карьеры. Вопрос стоит о формировании профессиональной мобильности.

Под профессиональной мобильностью мы понимаем качество личности, обеспечивающее внутренний механизм развития человека посредством включения в деятельность (события, ситуации), в которой человек проживает и осваивает социокультурный опыт, результатом которого является процесс преобразования человеком самого себя и окружающей его профессиональной и жизненной среды. И этот процесс зависит от того, в какой субъектной связи находится ценностная сфера личности с воспитательно-развивающей средой образовательного учреждения.

В современной психологии и педагогике понятие «субъект» рассматривается в двух значениях: как субъект деятельности и как субъект жизни. Для того, чтобы состояться как личность, каждый человек должен стать субъектом своего жизненного пути. «Подлинным субъектом жизни становится та личность, которая способна организовать свой жизненный путь как целое, сохранив на протяжении времени и обстоятельств свои важнейшие потребности, которые не удалось реализовать в настоящем, направляя всю свою жизнь на достижение главных ценностей, на решение задач самовыражения» [1, с. 76].

Выбор учебного заведения – это начало социального и профессионального самоопределения человека, а период обучения в университете – способ организации жизни, способ развития, который определяет последующую линию жизни в становлении личности как субъекта своего жизненного пути.

Известно положение, что основой превращения человека из объекта в субъект является деятельность, в которой реализуются те или иные социальные функции человека [2, с. 110]. Именно в процессе деятельности человек утверждает свою жизнь, удовлетворяет и развивает свои материальные и духовные потребности [4, с. 181].

Современный студент – *это субъект познания*. Современные студенты считают образование необходимым условием достижения социального успеха, а образование в сочетании с целеустремленностью, упорством и трудолюбием важными составляющими жизненного успеха.

Наше исследование (использована методика «ОТеЦ», И. Г. Сенин, табл. 1) показало, что сфера обучения и образования является значимой для студентов в реализации жизненно-важных ценностей: достижения высокого материального благосостояния через повышение уровня своего образования; стремления человека к постижению конкретных и ощутимых результатов своего образовательного процесса (например, получение дополнительного образования, международной квалификации, защита диссертации), которые служат основанием для высокой самооценки; стремление узнать как можно больше об изучаемой дисциплине, интересуясь, в первую очередь, ее содержанием, желанием глубже проникнуть в предмет изучения своей области знания.

Таблица 1 – Значимость терминальных ценностей внутри жизненных сфер

Терминальные ценности (жизненные цели)	Жизненные сферы				
	Профессиональная жизнь	Обучение и образование	Семейная жизнь	Общественная жизнь	Увлечения
Собственный престиж	6,6	5,8	5,3	5,3	5,4
Высокое материальное положение	5,9	8,0	7,9	6,5	6,3
Креативность	6,8	6,9	6,5	5,5	5,7
Активные социальные контакты	5,7	7,3	5,1	7,4	5,8
Развитие себя	7,6	6,5	6,7	7,0	7,4
Достижения	7,6	8,5	7,2	6,9	7,4
Духовное удовлетворение	7,5	8,1	7,6	7,5	5,2
Сохранение собственной индивидуальности	7,0	5,7	6,3	5,6	6,7

Современный студент – *субъект профессиональной деятельности*. В период вузовского обучения многие молодые люди начинают професси-

ональную деятельность. Включение в профессионально-трудовую деятельность требует от личности не только особых знаний, умений и навыков, но и опыта, получить который на этапе студенческого возраста крайне сложно. Вступая в фазу трудовой деятельности, личность должна освободиться от романтических представлений, свыкнуться с тем, что необходимо научиться выполнять рутинную работу, без чего в принципе невозможно творчество. А это удастся далеко не каждому.

Студенческий период характеризуется нацеленностью на социальные достижения. Современная молодежь достаточно легко вписывается в рыночные отношения, проявляет экономическую активность. Профессиональную деятельность студенты начинают уже во время обучения в университете. Наш опрос среди студентов ТюмГНГУ (931 респондент) показал: работают по специальности 16%; работают не по специальности 59%. Из общего количества работающих студентов 5% имеют свое дело. Студенты оптимистично смотрят в будущее: две трети уверены, что у них больше шансов на рынке труда, чем у выпускников других учебных заведений. Но современные студенты слабо связывают профиль обучения с последующей профессиональной деятельностью.

Исследуя профессиональное будущее студентов, мы можем констатировать, что для некоторой части студентов характерны иждивенческие настроения; неумение грамотно выстраивать систему целей; ориентация на сегодняшний день, в лучшем случае на ближайшие события в своей жизни; отсутствие настроенности на успех (мечта есть, а как достичь успеха, нет). «Неполная, неадекватная самореализация – это уничтожение ценности, а тем самым растрата личностного времени» [1, с. 73]. Именно здесь заложена серьезная опасность не реализовать свой жизненный потенциал.

Для большинства студентов важным в сфере профессиональной жизни является получить духовное удовлетворение, которое выражается в стремлении иметь интересную содержательную работу или профессию; характерно желание как можно глубже познать предмет своего труда.

Итак, одним из главных противоречий студенческого возраста на пути достижения профессионально-трудовой зрелости является противоречие между высокой активностью в плане достижения успеха, что находит отражение в стремлении получить экономическую свободу, адаптироваться к рынку и несколько инфантильным отношением студентов к своему профессионально-трудовому будущему.

Современный студент – *субъект общественной деятельности*. Активные социальные контакты молодежи выражаются в стремлении реализовать свою социальную направленность через активную общественную жизнь. Для студентов характерно желание занять такое место в структуре общественной жизни, которое обеспечивало бы более тесный контакт с определенным кругом лиц (значимые, авторитетные для личности люди) и давало бы возможность взаимодействовать с ним в общественной деятельности.

Деятельность общественных объединений студентов отличается отсутствием сплоченности их в достижении поставленных целей, аморфностью структур, слабой развитостью их в регионах, незначительным охватом студенческой молодежи, отсутствием единого информационного пространства и неразработанностью нормативно-правовой базы их деятельности.

В студенческий период актуализируется противоречие между социальными надеждами общества на интеллектуальную, трудовую, общественно-политическую мобильность молодежи и ее уровнем трудовой, интеллектуальной, общественно-политической активности и инициативы.

Современный студент – *субъект общения*. Общение оказывает помощь в самоактуализации личности, дает возможность понять себя, оценить свои возможности, осознать свои потребности. Крайне важна для раскрытия личностного потенциала система отношения, в которой личность может реализовать себя. Общение в группе оказывает неопределимую помощь в актуализации личности. По нашему исследованию, студенческая группа играет заметное влияние на развитие и формирование личности, особенно на младших курсах.

Значимой сферой самопознания, самоутверждения является общение с преподавателями. Студенты ценят компетентность, профессионализм, они чувствительны к оценке преподавателями их способностей, умений, воспринимают их как оценку будущих возможностей. Преподаватели начинают играть заметную роль в жизни на старших курсах, когда контакты начинают затрагивать практико-ориентированную сферу. В целом современная ситуация характеризуется дефицитом неформального общения студентов с преподавателями, что снижает продуктивность воспитательных отношений.

Деформация воспитательного взаимодействия в системе «преподаватель-студент» приводит к различным формам отчуждения. Отчужденность во взаимоотношениях проявляется в уходе личности в себя, отсутствии доверия, понимания в отношениях, что является препятствием к развитию и совершенствованию личности.

Отчужденность студента от учебного процесса проявляется в потере интереса к знаниям, в ухудшении психического и физического здоровья, различных формах деструктивного поведения. Отчужденность личности от коллектива проявляется в уходе человека в личные проблемы, ослабления интереса к общественной жизни, потере социальной активности. Наиболее тяжелая форма отчужденности – это отчужденность личности от самой себя. Это определенная деформация сознания, которая ставит серьезные препятствия на пути развития личности. Жизненные силы тратятся не продуктивно, личность не может в полной мере реализовать себя в жизни.

Развивающаяся личность стремится к расширению и обогащению ее связей. «Но личность – это не существо, которое просторосло в среду; личностью является лишь человек, способный выделить себя из всего окружения для того, чтобы по-новому, сугубо избирательно связаться с ним. Личностью является лишь человек, который относится определенным об-

разом к окружающему, сознательно устанавливает это свое отношение так, что оно выявляется во всем его существе» [6, с. 638].

Образовательно-развивающая среда технического университета содержит разнообразные возможности для формирования зрелого субъекта, способного к самосовершенствованию, самовоспитанию, а значит способного быть мобильным в профессии и жизни.

Качество субъекта выражается в том, что индивид объективно находится в позиции, которая требует от него преобразования действительности. Индивид выступает в качестве субъекта, изменяющего действительность только в пределах проблемного способа связи с ней. Становясь субъектом воспитательно-развивающей среды университета, личность может занять различную позицию: адаптироваться в среде; обогащаться, используя разнообразные возможности среды и обогащать среду.

Личность в среде можно описать многими психологическими характеристиками (вид доминирующего мотива, характер самооценки, уровни ожиданий и притязаний, локус контроля, наличие ответственности, система ценностной осмысленности мира и т. д.). Определенные типы личности порождают соответствующую образовательную среду, и эта среда, в свою очередь, образует, культивирует, укрепляет, именно этот тип личности.

В своем исследовании мы предприняли попытку выделить наиболее типичные субъектные связи личности со средой. Мы вполне солидарны с Ю.С. Мануйловым в том, что проектировать будущее личности по среде можно «только в самых общих чертах на уровне типа, но не более» [5, с. 52].

В качестве основания для типологии мы взяли две позиции: *активность* – *пассивность* и *зависимость* – *свобода*. Аргументация нашей позиции исходит из следующих положений. Исторически получение высшего образования предполагает активную, самостоятельную деятельность студента. Чем в принципе он должен отличаться от «учащегося» колледжа, техникума, ПТУ. Активность предполагается не только «физическую» активность, т. е. направленность человека на поддержание контактов с окружающим его миром, но и «психическую» – направленность человека на рефлекссию тех или иных фактов жизни, на объяснение и переживание происходящих событий, на сознательное планирование своей деятельности, поведения, всей жизни.

Современный выпускник вуза должен отличаться независимостью суждений, поступков, что лежит в основе творчества. В условиях образовательного учреждения это означает быть способным продвигаться в тех видах деятельности, которые являются сферой его самореализации в воспитательно-развивающей среде. Мерой свободы и зависимости, на наш взгляд, является нравственная доминанта (ответственность), которая составляет основу построения отношений личности со средой. Итак, мы выделили четыре типа студентов:

<i>Прагматический</i>	<i>Нравственно-пассивный</i>	<i>Инфантильный</i>	<i>Ответственно-творческий</i>
активность, зависимость	пассивность, свобода	пассивность, зависимость	активность, свобода

В векторной модели (рис. 1) среда образовательного учреждения может быть представлена в разных характеристиках: *карьерная*, *творческая*, *догматическая*, *безмятежная*. В. А. Ясвин, проводя анализ взаимодействия личности и образовательной среды, разработал систему психолого-педагогического проектирования личностно-ориентированных, развивающих сред. Образовательная среда рассматривается им «как система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для саморазвития, содержащихся в ее окружении» [7, с. 81].

Догматическая среда способствует развитию пассивности и зависимости студентов. Она характеризуется преобладанием авторитарных методов воспитания, жесткой дисциплиной, культом внешнего порядка, слепым преклонением перед устоявшимися традициями. Для такого типа воспитательной среды характерны добросовестность, самоограничение, самопреодоление, «благоразумие, доходящее до пассивности», уверенность в собственной правоте.

В *безмятежной среде* царят покой и беззаботность, сопровождаемые приветливостью и добротой. В такой среде работа никогда не служит какой-либо идее, а лишь является средством для обеспечения жизненных условий (Я. Корчак).

Карьерная среда ориентирована на различные внешние проявления, нежели на внутреннее содержание образовательного процесса. Здесь воспитанников, по мнению Я. Корчака, не воспитывают, здесь их только оценивают, теряют на них или зарабатывают, покупают и продают.

Творческая среда отличается высокой внутренней мотивированностью деятельности, которая сопровождается эмоциональным подъемом, позитивным, оптимистическим настроением. Здесь человек радостно вершит, творит по доброй воле. Здесь нет догм, а есть проблемы. Здесь нет благоразумия, а есть жар души, энтузиазм.

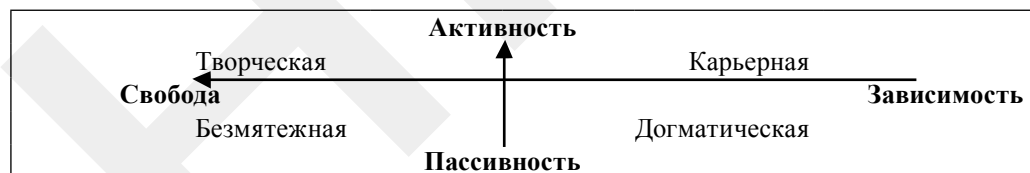


Рисунок 1 – Типы образовательной среды

Для определения качества субъектных связей личности с воспитательно-развивающей средой технического вуза мы составили анкету, которая состояла из тестовых фраз-утверждений. К примеру, для прагматического типа были предложены высказывания, которые свидетельствуют об общей прагматической направленности студентов: для меня университет – это место, которое приближает к главной цели моей жизни; место, где я учусь быть успешным в жизни; место, где я учусь решать реальные проблемы; где я приобретаю нужные связи, знакомства; место, которое позволит зарабо-

тывать настоящие деньги в бизнесе и т. д. Тестовые фразы для инфантильного типа были такие: для меня университет – место, которое позволяет как-то убивать время; место, куда случайно поступил; место, где я могу не думать о завтрашнем дне и т. д.

Тестовые фразы в анкете были написаны вразброс. Процедура заполнения анкеты заключалась в выборе утверждений, которые наиболее точно отражают отношения респондентов к вузу. Общее количество респондентов составило 931 человек. Результаты анкетирования показали, что все четыре типа субъектных связей присутствуют в среде технического университета. Преобладает прагматический тип – 56,6%, на втором месте – ответственно-творческий – 23,3%, на третьем месте – нравственно-пассивный – 12,4%, на четвертом – инфантильный тип – 7,7%.

Качество освоения каждой группой студентов воспитательно-развивающей среды технического университета мы анализировали по следующим показателям: качества личности, которые сформировались у студентов за время обучения в вузе; круг проблем, на решение которых настроены студенты; поведенческие характеристики; успешность в различных сферах деятельности.

Исследование значимых сфер деятельности проводилось с помощью биографического метода. Студентам предлагалось назвать события, которые для них наиболее значимы. И, как правило, они совпадают с видами деятельности, активными организаторами и участниками которых являются сами студенты: учебная, внеучебная, исследовательская, профессиональная, общение. Качественный анализ результатов исследования показал, что поведение личности достаточно устойчиво связано с типом субъектной связи, которую личность выстраивает со средой. Студент берет из воспитательной среды то, что совпадает с его смысловым полем.

Студентов, демонстрирующих высокую физическую, психическую активность и свободу, мы отнесли к *ответственно-творческому* типу. Студенты пришли в университет получать знания, и настроены на серьезный труд в получении профессии. Ведущим мотивом деятельности является познавательный интерес, связанный со сферой их будущей профессиональной деятельности. Студенты проявляют направленность на поддержание контактов с окружающим их миром, на рефлексию тех или иных фактов жизни, на объяснение и переживание происходящих событий, на сознательное планирование своей карьеры, поведения, всей жизни. Для того чтобы ответственно-творческий тип мог реализоваться в среде, важно наполнить учебно-воспитательный процесс «со-бытиями», активными участниками и организаторами которых должны быть студенты; создавать условия для интеллектуального общения, оказывать квалифицированную помощь в самостоятельной научно-творческой деятельности; включать студентов в реальный научный поиск на основе сотрудничества с учеными, практиками, будущими работодателями.

Для личности свойственна активность в освоении и преобразовании окружающего мира, высокая самооценка, открытость, а также свобода суждений и поступков.

Другой тип студентов демонстрирует высокую физическую, психическую активность, но зависимость от сложившихся в обществе стереотипов, мнения значимого окружения (работодатели, преподаватели, семья и т. д.), жесткой нормативности. Мы назвали данный тип *прагматическим*. Прагматически настроенные студенты рассматривают пребывание в университете как средство получения специальности и дальнейшего успешного устройства на рынке труда. Активность направлена на то, что приближает к результату. Результатом для прагматиков является не просто получение диплома, а овладение знанием, которое позволит им стать успешными на рынке труда. Студенты отдают приоритет прикладному знанию, именно это знание востребует современный рынок, и это знание позволит получить быстрый видимый эффект. Студенты данной группы ориентированы на освоение конкретной деятельности для достижения конкретных задач. Их волнует все, что связано с определением профессиональной перспективы. Они ищут варианты для пробы профессиональных сил, как в университете, так и вне университета, откликаются на практико-ориентированные курсы, профессионально-ориентированные формы деятельности, возможность получения дополнительного образования. Студенты данного типа готовы для свободного маневра в трудоустройстве; используют все, что приближает их к достижению цели (высокие связи, подкуп и т. д.). Но у них возникает опасность сосредоточиться на полезном знании, а узкий профессионализм существенно обедняет мировоззрение.

Для данной группы студентов необходимо предлагать профессионально-ориентированные задачи, создавать условия для пробы профессиональных сил, открывать профессиональные перспективы, оказывать помощь в трудоустройстве, стимулировать мыслительную активность, формировать интерес к процессу обучения, а не только к результату.

Студентов обладающих невысокой активностью, но высоким уровнем внутренней свободы, мы отнесли к *нравственно-пассивному* типу. Студенты данного типа слабо готовы к напряженному труду по овладению профессией. Но они позитивно настроены на процесс познания. Основной смысл обучения видят в процессе самопознания. Часто период обучения в вузе используют для социального и личностного самоопределения. Они, как правило, тревожны, озабочены своим будущим.

Встречаясь с трудностями и препятствиями, предпочитают самоустраиваться от их решения, продолжая скрываться в своем иллюзорном мире. Для них важно чтобы в воспитательно-развивающей среде вуза было создано пространство эмоционально-значимого общения. Им необходимо оказывать квалифицированную психологическую коррекцию и помощь (консультации, тренинги), снимая излишнюю тревожность, учить ставить цели и достигать их. В учебной информации ориентируются на личностные смыслы, на самопознание. В системе внеучебной деятельности их необходимо привлекать к дискуссионным формам работы.

Студентов, обладающих невысокой активностью и низким уровнем внутренней свободы, мы отнесли к *инфантильному* типу. Студенты данного типа не готовы к напряженному учебному труду, не нацелены на процесс самостоятельного познания. Они еще не определились, чего хотят в жизни, к чему стремятся, зачем приобретают данную специальность. Данный тип студентов вполне соответствует ситуации современных рыночных отношений. Непритязательный рынок труда не стимулирует получение качественного образования. Образование становится формальным атрибутом работника, удостоверенного соответствующим дипломом. Поддерживает инфантильного студента и само учебное заведение, поскольку отчислять нерадивых студентов стало экономически невыгодно. Следует учитывать, что такое поведение личности скорее приведет к «псевдообразованию», которое мало что даст для личности и для общества. Для студентов, которые ориентированы на такое образование, важно создавать условия для обучения навыкам учебной работы, находить способы стимулирования успешной учебной деятельности, создавать ситуацию успеха в обучении. Процесс обучения нужно жестко контролировать. Они нуждаются в квалифицированной помощи психолога по вопросам жизненного и профессионального самоопределения.

Можно предположить, что определенный тип образовательной среды вуза создает условия для формирования соответствующего типа мобильности личности.

Типы образовательной среды	Типы «мобильности» личности
Карьерная	Прагматический
Догматическая	Нравственно-пассивный
Безмятежная	Инфантильный
Творческая	Ответственно-творческий

Очевидно, что наиболее продуктивным типом является ответственно-творческий, а наименее продуктивным – инфантильный.

Студенты являются активными субъектами воспитательно-развивающей среды вуза. Активность проявляется как в освоении воспитательно-развивающей среды учебного заведения, так и в обогащении этой среды. Принципиальным является то, что формирование типа профессиональной мобильности зависит от того, какой тип субъектной связи студент выстраивает с воспитательно-развивающей средой вуза. Педагогическое влияние заключается в формировании соответствующего типа образовательной среды, оказании адекватной помощи, которая соответствует типу «мобильности», что позволяет личности наиболее продуктивно развиваться.

Создание воспитательно-развивающей (*творческой* как наиболее перспективной в плане формирования соответствующего типа мобильности личности) среды вуза предполагает:

– наполнение цели и содержания деятельности вуза *смыслом*. Глобальной проблемой современности является воспитание нравственной личнос-

ти, ориентированной на общечеловеческие ценности. Студенты должны овладеть опытом отношения к миру как ценности, осознавать свою ответственность. Личностные смыслы должны быть связаны с расширением поля для самореализации личности, которая происходит в процессе той деятельности, которая позволяет полно проявлять личностный потенциал;

- актуализацию *педагогического потенциала окружения* обучающихся для организации условий смыслообразования. И здесь важен вклад социальных партнеров в реализацию ведущих ценностей педагогической системы;

- нацеленность педагога на личностное развитие студента, поиск смысла своей деятельности в процессе *совместного творческого труда* со студентами.

- включение в картину мира обучающегося культурных и духовных *смыслов социальной практики*, общественной жизни. Основными факторами влияния являются: богатая социальная практика; наличие образцов для подражания; включенность в диалог, диспут;

- использование смыслообразовательного потенциала применяемых *педагогических технологий*, способность и готовность педагогического коллектива к их усовершенствованию;

- наполнение воспитательного процесса *событиями*, которые являются значимыми для студентов и соответствуют основным видам их деятельности. То, что стало для студентов событием, означает, что пережили они его как «со-бытие», совместное бытие;

- деятельность, в которую включаются студенты, должна создавать ценностно-смысловое поле, требовать активности личности (самоуправление студентов) и поэтому должна содержать достаточное количество стимулов.

Перевод воспитательно-развивающей среды в *творческую* запускает внутренний механизм развития личности посредством включения в деятельность (со-бытия, ситуации), в которой человек проживает и осваивает социокультурный опыт. Результатом является процесс преобразования человеком самого себя и окружающей его профессиональной и жизненной среды.

Библиографический список

1. **Абульханова, К. А.** Психология сознания и личности.[Текст] / К. А. Абульханова, – М.: Моск. Псих.-соц. Ин-т; Воронеж: Изд-во НПОЛ «Модэк», 1999. – 224 с.
2. **Ананьев, Б. Г.** О проблемах современного человекознания.[Текст] / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 271 с.
3. **Корчак, Я.** Как любить ребенка: Книга о воспитании [Текст]/ Я. Корчак, Пер. с польск. – М.: Политиздат, 1990. – 493 с.
4. **Леонтьев, А. Н.** Избранные психологические произведения.[Текст]/ А. Н. Леонтьев. – В. 2т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1993. – 320 с.
5. **Мануйлов, Ю. С.** Концептуальные основы средового подхода в воспитании [Текст]/ Ю. С. Мануйлов //Вестник университета Российской академии образования. – 2003. – № 1 (19). – С. 36–68.
6. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии. [Текст]/ С. Л. Рубинштейн, – СПб: Питер, 2001. – 720 с.

7. **Ясвин, В. А.** Психологическое моделирование образовательных сред [Текст]/ В. А. Ясвин // Психологический журнал. – 2000. – Т.21.№4. – С. 79–88.

8. **Ясвин, В. А.** Экспертиза школьной образовательной среды. [Текст]/ В. А. Ясвин – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.

УДК 378.1

Ангеловский Алексей Анатольевич

Кандидат педагогических наук, заместитель директора лингвистического центра ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет», ale-angelovskij@yandex.ru, Челябинск

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ: ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА

Angelovskiy Aleksey Anatolievich

The candidate of pedagogical science, deputy director of the Linguistic centre, South Ural State University, ale-angelovskij@yandex.ru, Chelyabinsk

PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF THE PERSONALITY: THE NOTION AND THE STRUCTURE

В последние годы, на фоне экономической и политической стабилизации российского общества, прослеживается определенная динамика в развитии трудовых и профессиональных отношений, постепенно восполняются проблемы в системе ценностных ориентаций личности. В современной России в трудовой мотивации личности устойчивую тенденцию получает стремление к профессиональному совершенствованию и профессиональному росту. Одной из важнейших движущих сил социальной динамики становится профессионализм как сложное, многоаспектное явление, предполагающее усиление социальной активности личности и повышение степени ее ответственности как за собственную судьбу, так и за эффективность принимаемых экономических решений.

Приоритетными факторами созидательного и прогрессирующего развития любого общественного организма и современной цивилизации в целом являются профессионализм и нравственность. Необходимые условия такого развития – профессиональное совершенство личности, основанное на достижениях современной науки, образования и социальной практики, и духовно-нравственная высота человека, его этические ценности, воплощенные в социальной деятельности и определяющие смысложизненное целеполагание. В качестве основных принципов трудовой деятельности выдвигаются необходимость постоянного обновления знаний и освоение новых профессий. В числе наиболее востребованных качеств работника выделяются широкий профессиональный профиль, динамизм, творчество, способность к грамотной оценке, социальная ответственность.

Будучи важнейшей социальной характеристикой личности и качества человеческой трудовой деятельности, профессионализм представляет собой не только психологическую и этическую, но главным образом социальную проблему. В профессиональной деятельности реализуется не только и не столько индивид, сколько целеполагающий и мотивированный субъект, включенный в систему многообразных социальных связей и отношений.

Необходимым условием анализа профессионализма является выделение и исследование социально-психологического аспекта этого явления. Личность как индивидуальный субъект профессионализма обладает системой представлений о своих профессиональных качествах. Неотъемлемой составляющей личности профессионала выступает также приобретение необходимых для успешной профессиональной деятельности знаний, умений и навыков. Субъективным фактором развития профессионализма является становление профессионального сознания личности, формирование профессионального самосознания.

Профессиональное самосознание рассматривается в современной научной литературе как часть общего самосознания личности. При этом социально-психологические исследования этого феномена основываются на методологическом принципе единства сознания и деятельности. Сущность этого принципа, разделяемого большинством современных исследователей, состоит в утверждении деятельностной обусловленности формирования психики человека: «Осуществляясь реально в различных видах конкретной деятельности, психические процессы в ней же и формируются» [10, с. 148]. Развивающиеся в ходе деятельности психические процессы, свойства личности, в том числе и самосознание субъекта, оказывают влияние на успешность осуществления личностью профессиональной деятельности.

В исследованиях многих авторов-психологов представлена суженная трактовка профессионального самосознания. В рамках такого специально-психологического подхода профессиональное самосознание понимается как особый психический феномен, основной функцией которого является саморегулирование личностью своих действий в профессиональной сфере. Так болгарские исследователи З. Иванова и И. Косев выделяют профессиональный аспект проблемы самосознания, которое понимается как «познание и самооценка профессионально-трудовых качеств и отношение к ним» [3, с. 65].

Профессиональное самосознание понимается также как психологическое образование, которое выполняет важную роль в регулировании деятельности субъекта на основе знаний о профессиональных требованиях, а также представлений о себе как субъекте профессиональной деятельности и эмоционально-ценностного отношения к себе как профессионалу.

Более справедливым представляются нам социально-психологический и педагогический подходы к данной проблеме, для которых характерно определение этого феномена профессионального сознания человека как части личностного самосознания. В рамках данного подхода профессиональное

самосознание характеризуется со стороны содержания осознаваемых личностью сторон своего профессионального Я, в состав которого наряду с личностными характеристиками включаются и индивидуальные характеристики (физиологические особенности, физические свойства), а также «динамическое Я», в частности, особенности умственного и физического развития личности [4, с. 4].

П. А. Шавир понимает профессиональное самосознание как «избирательно направленную деятельность самосознания, подчиненную задаче профессионального самоопределения. В наиболее обобщенном виде оно проявляется в осознании себя как субъекта будущей самостоятельной деятельности» [12, с. 77]. По мнению автора, профессиональное самосознание проявляется впервые в юношеском возрасте и играет важную роль в формировании психологической готовности личности к профессиональному труду.

При этом у большинства исследователей не вызывает сомнения социальная обусловленность профессионального самосознания. Б. Д. Парыгин полагает, что «... понятие самосознания личности далеко не покрывается ... осознанием своей индивидуальности, а предполагает осознание широкого круга своих отношений с социальным миром» [9, с. 127]. Автор выделяет основные аспекты социально-специфического самосознания, которое сводится к тому, что человек, во-первых, должен осознавать свое социальное положение; во-вторых, должен сознавать предписанные обществом различные нормы и правила поведения, общественные требования и ожидания. Личность должна осознавать весь тот узел связей и отношений, которые характеризуют ее как представителя и функционера самых различных социальных общностей, начиная с малых групп, кончая большими социальными группами и общностями.

Профессиональная группа, в которую включен субъект профессиональной деятельности, представляет собой социальную группу, непосредственно влияющую на формирование профессионального самосознания. Группа и другие значимые для субъекта профессиональной деятельности профессионалы, как персонифицированные носители своей профессии, в процессе профессионального общения раскрывают ценности, нормы и этику профессионального поведения, требования профессии к личности, тем самым способствуют формированию у личности идеального профессионального Я, которое выступает в роли эталона при соотнесении личностью своих реальных личностных свойств и идеальных. Под влиянием социальной среды у профессионала формируется представление о собственном реальном профессиональном Я: насколько Я как субъект профессиональной деятельности соответствует требованиям профессии.

Б. Д. Парыгин выделяет следующие виды самосознания: родовое, социально-специфическое, индивидуальное [9, с. 128].

Социально-специфическое самосознание выражается в том, что человек осознает свою принадлежность к определенной совокупности социальных

групп, представителем которой он является. Этому уровню самосознания соответствует национальное, классовое, профессиональное самосознание. Индивидуальное самосознание проявляется в том, что индивид осознает индивидуально-неповторимые свойства своей личности. Таким образом, по Парыгину, профессиональное самосознание является частью самосознания личности, объединяя в себе черты социально-специфического и индивидуального самосознания.

Итак, профессиональное самосознание субъекта является частью общего самосознания личности. При этом профессиональная деятельность человека оказывает значительное влияние на формирование не только профессионального самосознания, но и на развитие общего самосознания личности, на формирование ее мировоззренческого облика. Неотъемлемым составным элементом самосознания профессионала является особое восприятие окружающего мира, основанное на выделении тех объектов, которые являются значимыми с точки зрения профессии.

Влияние профессии на формирование и становление личности подчеркивают многие исследователи. А. А. Бодалев выдвинул предположение о «воздействии профессии человека на восприятие и понимание других людей, а также на формирование у него образа самого себя и понимание собственной личности» [2, с. 5]. На примере профессии актера и инженера он достаточно убедительно показывает актуальность самоотражения тех характеристик собственного Я, на которые в своей профессиональной деятельности человек обращает большее внимание.

Профессионалы, принявшие свою профессию как образ жизни, приобретают особое видение окружающего мира, особое отношение к ряду объектов, связанных с профессией, а часто и особые свойства восприятия, оптимизирующие взаимодействия с этими объектами. Такие особые для данной профессии акценты восприятия и отражения объектов и ситуаций характеризуются в психологической литературе как «мир профессии» [1, с. 128]. Мир профессии является неотъемлемой частью субъективной модели образа мира у профессионалов.

Профессиональное самосознание является одним из важнейших регуляторов поведения и деятельности профессионала. В современной исследовательской литературе в области психологии профессий подчеркивается, что от уровня сформированности профессионального (Я-образа или Я-концепции) зависит процесс формирования профессионала, темп, успешность овладения профессиональной деятельностью, вхождение в профессиональную общность. Под Я-образом понимается субъективный образ, или образ субъекта профессиональной деятельности. Профессионал воспринимает объективную действительность и самого себя сквозь призму собственного видения профессиональных задач. Я-образ как субъективное отношение к объектам, явлениям, ситуациям, а также к себе самому, связанное с предметом деятельности, характером и содержанием профессии, представляет собой один из аспектов профессионального сознания личности.

Однако Я-образом не исчерпывается структура профессионального самосознания субъекта. Е. А. Климов подчеркивает, что система смыслов и значений профессионала подвергается влиянию «субъективного образа» и отражает образ объекта (предмет труда, внешние средства, условия труда), образ субъекта профессиональной деятельности (Я-образ или Я-концепция), образ субъект-объектных взаимосвязей (профессиональная деятельность) и образ субъект-объектных отношений (общение, взаимодействие между людьми) [5, с. 20–21]. Причем образ субъекта как компонент (подсистема) образа мира имеет существенную специфику в сознании представителей разных профессий.

К. М. Левитан в своем труде, посвященном исследованию педагогической деятельности, анализирует проблему становления и структуры профессионального самосознания учителя. Он выделяет в структуре профессионального Я учителя три компонента:

1. «Рефлексивное Я» – отраженное через других, т.е. мое мнение о том, как меня видят, оценивают другие (ученики, коллеги, администрация, родители учеников).

2. «Актуальное Я», т. е. мое представление о себе в настоящее время.

3. «Идеальное Я», т. е. каким бы я хотел стать, в «идеальное Я» в трансформированном виде входит ценностно-мотивационная сфера личности [6, с. 141–142].

Левитан полагает, что в становлении профессионального самосознания личности играет большую роль социальное окружение. Именно социальное окружение (коллеги, ученики) помогают молодому учителю познать себя как профессионала. Становясь на позиции других участников педагогического процесса, учитель осознает, как он должен вести себя в той или иной педагогической ситуации. Таким образом, представления о себе как профессионале формируются на основе оценки себя, своей деятельности с точки зрения других ее участников. По мере профессионального становления личности происходят изменения в профессиональном самосознании: профессионал осознает свой профессиональный рост, и это способствует формированию у него стремления к самосовершенствованию и дальнейшему профессиональному саморазвитию.

Отметим, что подобная структура профессионального самосознания личности представляется нам вполне справедливой. В то же время наряду с «актуальным Я», «рефлексивным Я» и «идеальным Я» можно выделить также «ретроспективное Я» – то, каким видит и оценивает себя человек по отношению к началу своей профессиональной деятельности. В таком случае «актуальное Я» (то, каким видит себя и оценивает человек в настоящее время) есть центральный элемент профессионального самосознания личности. «Ретроспективное Я» в отношении к «актуальному Я» дает личности возможность осознать динамику собственных профессиональных достижений. «Идеальное Я» (то, каким хочет стать человек в своей профессиональной деятельности) является ценностной перспективой личнос-

ти, обуславливающей профессиональное саморазвитие и самосовершенствование личности. «Рефлексивное Я» (то, как с точки зрения человека его воспринимают коллеги и другие люди, связанные с ним в процессе его профессиональной деятельности) – это часть самосознания профессионала, отвечающая за учет влияния широкой социальной среды.

Выделение хронологического аспекта профессионального самосознания дает нам возможность фиксировать изменения, которые происходят в профессиональном сознании личности; осознание человеком различий в профессиональном сознании во временной ретроспективе и перспективе является стимулом для дальнейшего саморазвития и самосовершенствования. Профессионалы, более дифференцированно осознающие себя по отношению к своему прошлому и настоящему, в большей степени ориентированы на профессиональное развитие.

Проведенный нами обзор психологической литературы показал, что психологи изучают профессиональное самосознание как разновидность социально-специфического самосознания, как сложное личностное образование, формирующееся под воздействием профессиональной среды и активного участия субъекта в профессиональной деятельности. Как отмечает Т. Л. Миронова, профессиональное самосознание через мотивы личности профессионала связано с его реальной профессиональной деятельностью. Профессиональное самосознание сигнализирует о смысле «Я» профессионала. Любой профессионал при осознании себя как субъекта профессиональной деятельности должен осознавать связи и отношения, которые складываются у него при взаимодействии с материальным и социальным миром, обусловленные спецификой профессии. В профессиональной Я-концепции (или Я-образе) представлены характеристики, которые связаны с выполнением субъектом своей профессиональной роли, а также ценности, связанные с воспринимаемыми профессионально значимыми качествами и отношениями. Профессионал должен осознавать свое отношение к труду, мотивы профессиональной деятельности, цели, свои профессиональные действия, внутренние условия деятельности: уровень подготовленности, опыт, личностные качества, индивидуальные свойства, необходимые для успешного осуществления им деятельности, а также внешние обстоятельства деятельности: объект деятельности, орудия труда и различные приспособления, предметные и социальные условия деятельности [8, с. 120–125].

По мере развития профессиональной деятельности субъекта и ее усложнения происходит совершенствование его взаимосвязей с предметным и социальным миром, обусловленное спецификой профессии. Это ведет к развитию профессионального сознания личности, которое становится все более адекватным и достаточно дифференцированным. В работах многих авторов подчеркивается тесная связь профессионального мастерства и уровня развития профессионального сознания. Те профессионалы, которые успешно продвигаются в своей профессиональной деятельности, более эффективно работают, овладевают мастерством и приобретают способность к мировоз-

зренческому анализу проблем как в сфере собственной профессиональной деятельности, так и за ее пределами, лучше осознают себя как субъекта профессиональной деятельности, т. е. обладают развитым и дифференцированным профессиональным сознанием. Те субъекты профессионального труда, которые испытывают трудности в успешном продвижении по линии профессионального мастерства, обладают более низким уровнем профессионального сознания. Усложнение профессиональной структуры личности и зрелость профессионального самосознания, таким образом, является одним из важнейших критериев развития профессионализма.

Мировоззренческий, социально-философский подход к анализу профессионализма, понимание его как сложного, многоаспектного явления предполагает подробное рассмотрение проблемы формирования личности профессионала, становления его профессионального самосознания. В рамках данного подхода необходимо выделение и исследование всех компонентов личности профессионала на основе широкого понимания профессионального сознания.

Профессиональное сознание является интегральным качеством личности современного профессионала. На наш взгляд, отождествление понятий «профессиональное сознание» и «профессиональное самосознание» возможно только в рамках психологического подхода к данной проблеме. Несомненно, профессиональное сознание личности включает в себя осознание профессионалом себя как субъекта конкретной профессиональной деятельности и отношений, которые у него складываются в процессе труда с предметным и социальным миром, т. е. профессиональное самосознание. Однако неотъемлемым элементом развитого профессионального сознания современного человека является также образ мира, формирующийся у профессионала в процессе его деятельности. При этом профессиональное сознание выступает в единстве трех составляющих: самопознание и познание мира в ходе профессиональной деятельности, эмоционально-ценностное отношение к себе и миру и саморегулирование профессиональной деятельности.

Общепризнанной является точка зрения, согласно которой в ходе длительного профессионального труда, протекающего в определенных социально-экономических условиях, формируются не только отдельные функциональные системы и психические процессы человека (профессиональное восприятие, память, мышление), но и его личность в целом; складывается социально-профессиональный тип личности с определенными ценностными ориентациями, характером, особенностями межгруппового и внутригруппового общения.

Структура личности профессионала в современном широком понимании этого термина включает в себя следующие компоненты.

1. *Психологический компонент:* психологические особенности личности, определяющие ее способность и готовность к профессиональной деятельности, природные способности, задатки. В психологический компо-

нент также следует включить черты характера личности, обуславливающие ее профессиональные возможности, интересы и склонности, профессиональную пригодность.

2. *Гносеологический (когнитивный, интеллектуальный) компонент:* включает в себя знания, умения и навыки, как узкопрофессиональные, так и общемировоззренческие, необходимые для успешной профессиональной деятельности. Центральным элементом профессиональной структуры личности становится профессиональное мышление, фундаментом которого является общая интеллектуальная подготовка личности. Особенность профессионального мышления состоит в том, что предметом рефлексии субъекта-профессионала становится не только окружающий мир в единстве и многообразии его предметных и социальных связей, но и собственная профессиональная деятельность.

3. *Аксиологический (ценностный) компонент:* в него включены нормы, идеалы и ценности, усвоение требований профессиональной морали, самооценка как механизм саморегуляции профессиональной деятельности. Самооценка профессионалом собственной профессиональной деятельности представляет собой определение им своих возможностей выполнения реально осуществляемой или предстоящей деятельности. В аксиологический компонент входит также профессиональная нравственность личности, которая проявляется в выборе адекватных способов и средств выполнения деятельности в соответствии с нормами профессиональной и общей морали.

4. *Эмоционально-волевой компонент:* в него включен комплекс «переживания профессии», осознание личностью своего профессионального долга, чувство ответственности за результаты профессиональной деятельности, а также профессиональная направленность личности, включающая в себя представления о необходимых профессиональных качествах, мотивы и цели профессионального труда.

Наличие в структуре личности профессионала указанных выше компонентов, а также степень их осознания является основным критерием зрелости профессионального самосознания личности. *Профессиональное самосознание также включает в себя следующие элементы:*

- понимание личностью требований, предъявляемых со стороны профессии к человеку;
- осознание профессиональных отношений в группе, т. е. отношений к своим коллегам по профессиональной деятельности;
- осознание своих профессиональных функций и обязанностей по отношению к обществу в целом;
- соотнесение своих индивидуальных особенностей с конкретными профессиональными требованиями.

Одним из важнейших понятий, отражающих современные научные представления о высоком уровне развития профессионального сознания личности, является понятие «профессиональная компетентность». Анализ исследовательской литературы показывает, что «в научной литературе в

понятие компетентности включается помимо общей совокупности знаний еще и знание возможных последствий, конкретного способа воздействия, уровень умения и опыт практического использования знаний» [11, с. 78]. Основным, общим, что характеризует точку зрения различных авторов, является то, что знания специалиста выступают только потенциалом, научно-практическим багажом, которым он располагает. Актуализировать этот потенциал могут лишь дополнительные факторы, следовательно, компетентность – это не только наличие знаний и опыта, но и умение распорядиться ими при использовании своих функций.

Наиболее полно понятие компетентности в профессиональной сфере рассмотрено А. К. Марковой. Автор различает разные виды профессиональной компетентности:

- специальная компетентность – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;
- социальная компетентность – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения, социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;
- личностная компетентность – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;
- индивидуальная компетентность – владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение рационально организовать свой труд [7, с. 32–34].

Отметим при этом, что названные виды компетентности могут не совпадать в одном человеке. Человек может быть хорошим узким специалистом и не уметь общаться или осуществлять планирование перспективной профессиональной деятельности. В последнее время уместно говорить о т. н. «экстремальной» профессиональной компетентности, когда специалист готов выполнять свои профессиональные функции несмотря на интенсивно меняющиеся окружающие условия. Наличие и гармоничное сочетание в личности всех указанных выше видов компетентности означает зрелость человека в профессиональной деятельности, высокий уровень ее профессионализма. Профессионал – это человек, который компетентен в самых различных сферах, прямо или опосредованно связанных с его профессиональной деятельностью.

Основной функцией профессионального сознания личности является регулирование профессиональной деятельности. Развитое профессиональное самосознание выступает как фактор, регулирующий осуществление субъектом текущей деятельности и прогнозирование будущей, а также как одно

из важнейших условий профессионального развития личности в целом. Выступая необходимым условием профессионализма личности, профессиональное самосознание формируется и дифференцируется в ходе профессионального развития личности. Большую роль в его развитии играют не только психологические, но и социальные, а также этические факторы.

Библиографический список

1. **Артемьева, Е. Ю.** Психосемантические методы описания профессии [Текст]/Артемьева Е. Ю., Вяткин Ю. Г //Вопросы психологии. – 1986. – № 3. – С. 127–133.
2. **Бодалев, А. А.** О взаимодействии профессии актера на восприятие и понимание им других людей и себя [Текст]/А. А. Бодалев.// Тезисы XX Международного психологического конгресса. – М., 1972.
3. **Иванова, З.** Личность и профессия [Текст]/ З. Иванова, И. Косев. – София, 1976. – 178 с.
4. **Катышев, В. Г.** Педагогические основы формирования профессионального самосознания учащихся: автореферат дис. ... докт. пед. наук. [Текст]/В. Г. Катышев. / – Казань, 1996. – 38 с.
5. **Климов, Е. А.** Введение в психологию труда [Текст]/Е. А. Климов. – М., 1988. – 335 с.
6. **Левитан, К. М.** Основы педагогической деонтологии [Текст]/К. М. Левитан. – М., 1994.
7. **Маркова, А. К.** Психология профессионализма [Текст]/А. К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
8. **Миронова, Т. Л.** Самосознание профессионала [Текст]/Т. Л. Миронова. – Улан-Удэ, 1999. – 199 с.
9. **Парыгин, Б. Д.** Основы социально-психологической теории [Текст]/Б. Д. Парыгин. – М., 1971. – 351 с.
10. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии [Текст]/С. Л. Рубинштейн. – М., 1946.
11. **Сейтешев, А. П.** Профессиональная направленность личности. Теория и практика воспитания [Текст]/А. П. Сейтешев. – Алма-Ата, 1990. – 336 с.
12. **Шавир, П. Р.** Психология профессионального самоопределения в ранней юности [Текст]/П. Р. Шавир. – М., 1981. – 96 с.

Хамутских Роман Сергеевич

*Аспирант кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета,
roman@uct.ru, Магнитогорск*

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ
ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В СТРУКТУРЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ**

Хамутских Роман Сергеевич

Post-graduate student Magnitogorsk State University, roman@uct.ru, Magnitogorsk

**MODELING OF THE PROCESS OF THE ORGANIZATION
OF ECONOMIC CULTURE OF STUDENTS WITHIN
ADDITIONAL EDUCATION IN UNIVERSITY**

Наше исследование связано с разработкой организационно-педагогических условий, способствующих формированию экономической культуры студентов в структуре дополнительного образования вуза в целях совершенствования их ценностных ориентаций.

Формирование экономической культуры личности мы представляем как структурированную систему взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов, динамично изменяющуюся и активно развивающуюся во времени. Взаимосвязь составных частей экономической культуры позволяет выделить ведущий компонент, который является единым основанием при взаимодействии с другими компонентами, обеспечивая целостное влияние на формирование культуры личности. Таким ведущим компонентом, согласно проведенному исследованию, является деятельностный компонент.

К движущим силам развития и саморазвития личности относят:

- объективные противоречия;
- деятельность субъекта, создающую и разрешающую это противоречие;
- объективно-субъективные условия деятельности.

Сознательное разрешение внутренних противоречий – характерная черта личности [1, с. 260]. В данной интерпретации нас интересует развитие и саморазвитие процесса формирования экономической культуры личности субъекта, в процессе ее взросления и становления как профессионала. В этой системе базой формирования экономической культуры является деятельность включающая в себя определенные отношения, возникающие между людьми в процессе производства, распределения, обмена и потребления материальных благ.

Экономическая жизнь как базисная сфера жизнедеятельности общества обуславливает функционирование всей системы воспитания в целом, но прежде всего тех элементов, общественная потребность в которых диктуется непосредственно преобразующей деятельностью. Воспитание

личности – единый процесс в том смысле, что нельзя формировать какую-либо одну сторону, какие-либо одни качества человека, не влияя на другие. Это система, в которой все компоненты объединены общей конечной целью, принципами и методами организации. Искусственное исключение или недооценка каких-либо составляющих при формировании экономической культуры вызывает нежелательные изменения всей системы, что, в конечном итоге нарушает гармонию в воспитании, снижает его силу. Поэтому, проблема в том, чтобы не противопоставлять одни компоненты воспитания другим, а умело организовать все в комплексном единстве. В связи с этим нам необходимо определить взаимосвязь с более емким понятием «экономическая деятельность», представляющим наибольший интерес для данного исследования.

Содержание и характер деятельности определяют границы общих и специальных знаний человека, уровень его творческих и интеллектуальных способностей, степень осознания им окружающей действительности и своего места в ней [109, с. 340]. Этот момент представляет исключительную актуальность для темы нашего исследования, поскольку формирование экономической культуры без учета всех отношений не позволяет определить качественные характеристики участников экономического процесса. Таким образом, понятие экономической культуры и экономической деятельности находятся в отношении тесной взаимозависимости: экономическая культура реализуется в процессе экономической деятельности и обеспечивает ее эффективность при конкретных условиях, вместе с тем, характеристика параметров и задач экономической деятельности существенно влияет на уровень экономической культуры ее участников. Из сказанного следует, что с дидактической точки зрения перспективным средством формирования экономической культуры выступает реальная экономическая деятельность.

Формирование экономической культуры в процессе деятельности мы рассматриваем как необходимое условие для самореализации и самоопределения личности. Безусловно, наличие прочных экономических знаний является необходимым условием успешной экономической деятельности и одновременно условием формирования экономической культуры. Поэтому, в формировании деятельностного компонента экономической культуры участвуют все структурные компоненты учебно-производственного и воспитательного процесса общества.

Экономическое воспитание молодежи, как часть целостной воспитательной системы направлено на решение, прежде всего, общих задач воспитания и выступает как одно из связующих звеньев между экономическим, нравственным, политическим, правовым, экологическим и другими компонентами системы воспитания.

Экономическая деятельность создает предметную основу для актуализации и закрепления полученных знаний и общетрудовых умений, осознания общественной значимости своего труда, формирования культуры труда и трудового общения, воспитывает чувство ответственности и общественно-

го долга, коллективную нравственность личности, технологическую грамотность, организаторские способности, навыки самоконтроля.

Деятельностно – ценностный компонент рассматривается нами как целевой ориентир при моделировании формирования экономической культуры личности респондентов. Процесс моделирования есть воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для изучения. В нашем случае объектом моделирования является учебно – воспитательный процесс, способствующий формированию экономической культуры личности студента. По своим задачам разработка такой модели носит прикладной характер, т. е. моделирование обусловлено заранее поставленной целью и ориентировано на практическое применение результатов. Предполагаемая нами модель охватывает процесс от приобретения экономических знаний, умений, навыков, развития экономически значимых качеств личности, потребностей, интересов, мотивов, ценностных ориентаций до проявления экономической культуры в поведении и деятельности. Поскольку экономическая культура представляет собой динамический процесс, в котором человек не только создает, но и потребляет материальные и духовные ценности, но и саморазвивается как личность. Следовательно, правомерно определение экономической культуры, как процесса развития способностей и возможностей человека.

Проектируемая модель призвана обеспечить:

- единство и совокупность влияния экономических, социальных, политических, организационных, психологических факторов, воздействующих на формирование экономической культуры;
- использование всех возможностей учебно-воспитательного организационного процесса для формирования экономической культуры у студентов в структуре дополнительного образования вуза на факультете индивидуальной специализации;
- целостное, всестороннее решение задач формирования экономической культуры студентов педагогического вуза, в рамках дополнительного образования, для успешной социально-экономической адаптации к жизни в условиях рыночной экономики;
- содержание процесса формирования экономической культуры должно включать познавательный, социально-нравственный и деятельностный компоненты;
- рассмотрение процесса формирования экономической культуры как перманентного процесса, в котором получение дополнительной специализации на факультете индивидуальной специализации – лишь одно из звеньев этого процесса.

Модель предусматривает диалектическое единство традиционных, нетрадиционных, инновационных компонентов и связей, обеспечивающих устойчивое, прогрессивное развитие системы формирования экономической культуры студентов педагогического вуза. На основе экспериментального исследования, проводимого на базе факультета индивидуальной специали-

зации Магнитогорского Государственного университета, нами разработана система формирования экономической культуры с опорой на базисные ее компоненты – образование, воспитание, поведение, с учетом познавательно-ценностного (сознания, знания, мышления), нравственно-ценностного (интересы, мотивы, потребности), деятельностно-ценностного (умения, навыки, опыт) подхода.

Запланированная модель рассчитана на непрерывный процесс формирования экономической культуры, начиная с дополнительного образования в вузе и сопровождая ее всю жизнь в процессе непрерывного образования, с учетом меняющихся условий экономического хозяйствования.

В разработанной модели учитываются способы:

1. Формирование экономической культуры, сознание сущности экономических закономерностей, категорий, основных и вспомогательных понятий, которым способствует системный подход обучения, создание подсистемы получения экономических знаний на факультете индивидуальной специализации вуза, включающей несколько взаимосвязанных модулей: «Основы экономики предприятия», «Основы финансов предприятия», «Основы бизнеса», «Основы бухгалтерского учета», «Основы трудового законодательства», «Конфликтология и деловое общение», «Основы внешнеэкономической деятельности». Содержание курсов должно опираться на культуuroобразующую направленность, которая создает основу для самоопределения личности в реальных рыночных условиях.

2. Привлечение специалистов-консультантов из различных областей экономической и хозяйственной деятельности (экономистов, юристов, бизнесменов, работников коммерческих компаний), для обеспечения полного и всестороннего раскрытия тем и адекватного восприятия студентами учебного материала.

3. Проведение практик на предприятиях промышленности, бытового обслуживания, торговли, рекламного, туристического сервиса с целью знакомства студентов с практическим использованием студентами экономических знаний, умений и навыков, а также установления обратной связи с этими предприятиями.

4. Включение в образовательный процесс активных форм обучения (экономические практикумы, практические занятия по специально разработанным программам, деловые и ролевые игры, рассмотрение практических ситуаций, составление, решение кроссвордов по экономическому глоссарию и др.).

5. Формирование нравственных качеств личности – инициативности, деловитости, творческого подхода к делу, ответственности и честности.

В соответствии с этим нами выделены три компонента:

- познавательно-ценностный;
- нравственно-ценностный;
- деятельностно-ценностный.

На основе теоретического анализа был определен состав каждого из трех компонентов. Основываясь на многоаспектной сущности и внутренних связях целостной культуры личности и общества, в ходе исследования обосновывается взаимосвязь компонентов экономической культуры.

Разработанная модель позволяет достичь поставленной цели создания условий для формирования экономической культуры личности студентов в условиях факультета индивидуальной специализации.

При анализе педагогических явлений и факторов мы рассматривали количественные и качественные соотношения, позволяющие оценить тесноту связи и степень достоверности получаемых результатов. Данные условия нами были выполнены и при дальнейшем изложении материала. В нашем исследовании результативным признаком явилась сформированность экономической культуры, факторным признаком – педагогические условия осуществления процесса формирования.

Представленная модель базируется на комплексном подходе целостного педагогического процесса.

Определив модель экономической культуры, рассмотрев схему комплексного педагогического процесса формирования экономической культуры личности студентов педагогического вуза, в рамках факультета индивидуальной специализации, зафиксировав совокупные количественные и качественные показатели динамичности модели, мы выделили наиболее эффективные и приемлемые педагогические условия:

- использование модульных конструкций обучения экономическим дисциплинам при формировании экономической культуры личности студента педагогического вуза в рамках факультета индивидуальной специализации;
- организация социально-ориентированной экономической, проектной деятельности студентов;
- роль преподавателя в организации учебного процесса, учет индивидуальных и психофизиологических особенностей при формировании личностных и деловых качеств, необходимых в социально-ориентированной экономической деятельности;

Учитывая вышеизложенное, мы констатируем факт экономической культуры личности студента, как явление сложное, комплексное, системное, динамичное и прогрессивное.

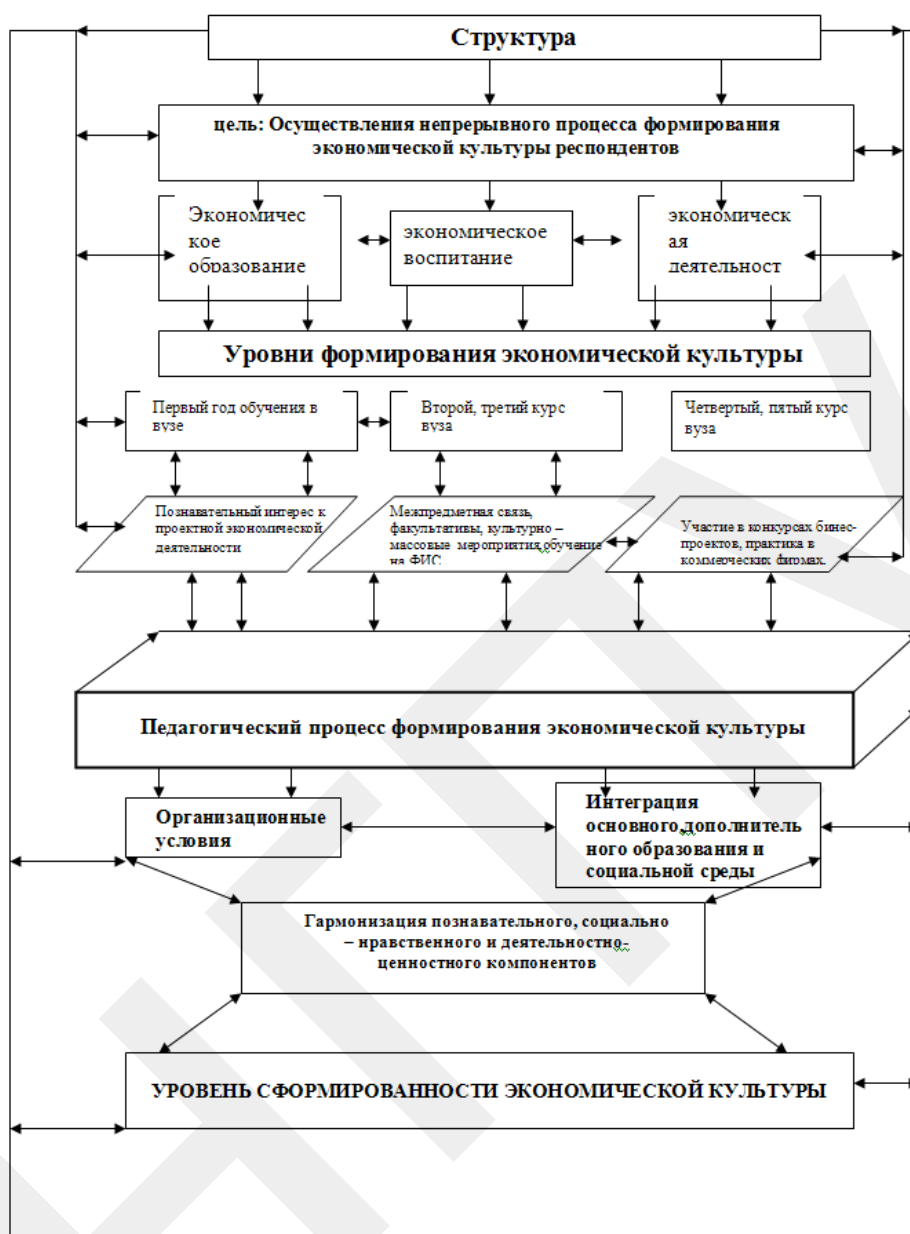


Рисунок 1 – Модель процесса формирования экономической культуры студентов

Библиографический список

1. Андреев, В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития.- 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Алферова, М. Л. Формирование экономической культуры в процессе дополнительного образования [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук. / М. Л. Алферова. – Челябинск, 1999. – 21 с.

3. **Инновационно** – педагогическая деятельность и проблемы дополнительного образования [Текст]: тез. докл. регион. конф. 30–31 марта / Под ред. Н. В. Сергеевой и В. А. Михайловой. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 88 с.

4. **Никитин, Э. М.** Теоретические и организационно-педагогические основы формирования и развития федеральной системы дополнительного образования [Текст]: автореф. дис... д-ра пед. наук./ Э. М. Никитин. – СПб., 1999. – 47 с.

5. **Рожкова, Е. И.** Формирование творческой деятельности студентов вузов средствами модульного обучения [Текст]: дис... канд. пед. наук./ Е. И. Рожкова. – Калуга, 1991. – 205 с.

УДК 34.05

Семькина Елена Николаевна

Научный сотрудник Института семьи и воспитания РАО, руководитель экспериментальной площадки ИСВ РАО «Жизнедеятельность образовательного учреждения для гражданско-нравственного и эстетического становления личности школьников в рамках единого образовательного комплекса (кластера)», vobulimans@mail.ru, Москва

КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ

Semykina Elena Nikolaevna

Scientist, The Institute of Family and Upbringing of The Russian Education Academy, project director of “The essential functioning of an educational establishment for the civil and moral as well as esthetical formation of the personality of a pupil in the scope of an integral educational complex (cluster)”, vobulimans@mail.ru, Moscow

THE CLUSTER’S APPROACH IN EDUCATION AND UP-BRINYING

Для осуществления системного подхода в воспитании необходима разработка теоретической управленческой модели. Она позволит соединить в единое целое воспитательное пространство как место, жизнедеятельность образовательного учреждения как предмет, а культурные ценности как объект для целенаправленного взаимодействия учителя и ученика в существующих воспитательных системах и отработки новых системных подходов в воспитании. Анализ действенности уже существующих систем в современных условиях дает четкий и понятный ответ, что многие из них в современных условиях не работают или эффективно используются только их отдельные компоненты, так как изменились и социально-педагогические условия и цели.

С 2005 г. нами создана, отработывалась и продолжает совершенствоваться научно-практическая образовательная модель: «Жизнедеятельность образовательного учреждения для гражданско-нравственного и эстетического

становления личности школьников в рамках единого образовательного комплекса (кластера)».

Вкладом рассматриваемой модели явилась реализация кластерного подхода как важного управленческого ресурса воспитательной и образовательной системы. В своей работе мы опирались на положения Т. И. Шамоной о кластерном подходе [6] и творчески эти положения применяли и развивали в опытно-экспериментальной работе.

В определении кластера можно выделить несколько основных характеристик:

- элементов в кластере всегда больше одного;
- все эти элементы должны быть однородны;
- эти элементы выполняют совместную работу;
- работа выполняется ими эффективнее, чем одним элементом;
- результат отличается не только количественно, но и качественно;
- есть некий критерий, по которому эту эффективность можно оценить.

Главный вывод из сказанного состоит в том, что основной целью создания кластера является повышение эффективности применения какого-либо единичного предмета или метода.

Любой набор однородных предметов, совместно выполняющих общую функцию с большей, чем единичный предмет эффективностью и управляемый как единое целое, может рассматриваться как кластер.

Таким образом, в управлении воспитательным процессом возможно использовать кластерный подход как новый эффективный ресурс. В этом случае в кластер входят:

- два или более образовательных учреждения;
- они решают одну или несколько воспитательных или управленческих задач, общих для всех, включенных в кластер образовательных учреждений;
- они решают эту задачу эффективнее, чем, если бы ее решало одно образовательное учреждение.

При кластерном подходе отсутствуют границы между видами деятельности, и все они рассматриваются во внутренних глубоких взаимосвязях. Смысл, который вкладывается в определение кластера и который определяет преимущества кластера перед традиционной воспитательно-управленческой моделью школы, заключается в наличии не только формальных, но по большей части неформальных взаимоотношений между образовательными учреждениями, входящими в кластер, что создает благотворный эффект, воздействующий на все эти учреждения. Кроме школ в кластер включается и социум, и его конкретные институты. Это создает дополнительные взаимоотношения между образовательными учреждениями кластера и родителями, учреждениями культуры (музеи, театры, архив), жителями микрорайона и д. п.

Воспитание, преподавание и учеба – это трансляция и усвоение культуры. Элементы индивидуального опыта могут быть трансформированы в

культурную традицию в том случае, если они будут приняты в соответствующих группах людей. Культурная традиция является одним из механизмов, при помощи которых осуществляется усвоение культуры, понимаемое нами как воспроизведение и дальнейшее развитие.

Особенно это касается предметов гуманитарного цикла, таких как история, культурология, религиоведение, москвоведение и мировая художественная культура (МХК), направленных на развитие деятельного и творческого восприятия и осмысления человеческой культуры. В 90-е годы прошлого столетия наметилась тенденция сокращения учебных часов на основные школьные предметы, вводились новые учебные дисциплины, изменялось их наполнение. В это время в обществе и педагогическом сообществе стало преобладать мнение, что школа не должна воспитывать, а только обучать, хотя в русской традиции цели воспитания и обучения всегда были неразрывны. В такой ситуации из самых пригодных и благодатных для воспитания предметов (история, обществознание, литература) выхолащивались воспитательные задачи. Уже к концу 90-х г. стало ясно, что «с воспитанием надо что-то делать». Так как плюсом демократизации 90-х годов стало предоставление учителю возможности до 40% учебного содержания изменять, то мы решили, что в сложившейся ситуации мы будем использовать интегративный подход. В курсе истории давалась пропедевтика для всех курсов. Для глубокого изучения предметов и использования их воспитательного содержания с применением деятельностного подхода нами была разработана технология урока гуманитарного цикла, а затем и целостный интегративный цикл, объединивший, названные выше курсы. Это оказалось эффективным, было поддержано, отражено в публикациях [1; 4; 5].

В аспекте нашей темы в данном опыте важно выделить два момента. Во-первых, при интеграции различных учебных курсов происходило соединение инновационных с вполне традиционными формами. Педагогическая форма здесь понимается как «способ осуществления учебно-воспитательного процесса, оболочка его внутренней сущности, логики и содержания, завершённая организация педагогического процесса в единстве всех его компонентов» [3, с. 324].

Инновацией было уже само соединение (интеграция) элементов таких традиционно обособленных форм, как обычный урок, факультативное занятие, экскурсия и т. д., но это дополнялось и специально разработанными инновационными формами урока с элементами театрализации, «творческими мастерскими», разработкой ученических проектов, авторскими уроками и др.

Во-вторых, весьма эффективным оказалось применение игровых и полугиловых форм обучения и воспитания. Например, использование на уроке элементов театрализации, распределение ролей на основе игровых жеребьёвок, включение «игровых перемен» с элементами игр.

В процессе нашей работы мы вводили народную игру и элементы народного праздника в воспитательно-эстетическую деятельность сначала для снятия эмоционального напряжения и создания определённой атмосферы,

а, в дальнейшем, учитывая и используя их высокий воспитательный потенциал как постоянную константу устойчивости. С помощью праздников осуществляется связь поколений, укрепляются межличностные взаимоотношения, восполняется дефицит общения, удовлетворяются национальные и психологические потребности.

Проводимый нами с 1996 г. Детский Творческий Фестиваль «Возьмёмся за руки, друзья...!». С 2007 г. он проводится в рамках опытно-экспериментальной площадки. Этот Фестиваль является многоуровневой формой интеграции в рамках кластерного подхода. Фестиваль изначально был задуман как воспитательная и развивающая форма, сочетающая конкурс рисунка (подготовка к нему велась разновозрастными детьми и взрослыми совместно), детско-взрослый концерт бардовской и народной песни, проведение голосования за понравившиеся картины и итоговое награждение. Кроме того, участники готовили для себя народные костюмы и в них участвовали в Фестивале. Самому Фестивалю мы старались придать форму одновременно демократическую с элементами народного уклада. Мы ставили своей целью приобщение детей к народной культуре через игру и к русскому языку через творчество. Основная идея фестиваля – объединение усилий гражданского сообщества в воспитании гражданской и нравственной позиции школьников через постижение ими единства мира в интегрированном изучении истории и мировой культуры. То есть через сформированную эстетическую позицию и уклад происходит становление и гражданско-нравственной позиции. Кластерный подход явился базовым ресурсом в организации и управлении этим процессом.

Оптимальной оказалась интеграция инновационной формы самого Фестиваль с элементами традиционных народных игр. В этой системе важной и актуальной мы видим интеграцию музейной и театральной педагогики. Основная заслуга кластера лежать в плоскости «встраивания» театра, музея, архива как определенного модуля в цепочку воспитательной деятельности образовательного учреждения. И сотрудничество школьных музеев, театров, архивов с крупными государственными музеями, театрами и архивами. Примером служит наши опытно-экспериментальные разнообразный опыт, в том числе и опыт школьных музеев. Эти формы повысили мотивацию как школьников так и педагогов, позволили освоить новые современные формы учебно-исследовательской деятельности, музейно-выставочной работы, поднимая эстетическую и воспитательную работу на новый уровень.

Кластерный подход дает возможность удачного использования характерных (хорошо разработанных) особенностей отдельных школ. Ниже приведены лишь некоторые преимущества, которые дает кластерный подход для администрации образовательного учреждения для системного встраивания управления: появляется удобный инструмент для широкого взаимодействия внутри кластера; улучшается кадровая инфраструктура; появляется инфраструктура для исследований и разработок; снижаются издержки; появляются возможности для более успешной разработки и трансляции педагогического и научно-педагогического, инновационного опыта.

Объединение в кластер на основе вертикальной интеграции формирует не спонтанную концентрацию разнообразных научных и научно-педагогических наработок, а определенную систему распространения новых знаний и технологий. При этом важнейшим условием эффективной трансформации новых научно-педагогических наработок в инновации, а инноваций в конкурентные преимущества является формирование сети устойчивых связей между всеми участниками кластера.

В настоящее время необходимо создавать инновационные подходы в управлении школой, позволяющие эффективно использовать имеющиеся в системе образования ресурсы. И успешно противостоять негативным внешним и внутренним факторам. Чему наилучшим образом способствует кластерный подход.

Библиографический список

1. **Гражданско-нравственное** становление школьника [Текст]: материалы научно-практической конференции (Москва, апрель-май 2007 г.) / Под науч. ред. Е. Н. Семькиной. – М.: Компания Спутник+, 2007. – 138 с.
2. **Григорьев, В. М.** Народная педагогика игры: Вопросы методологии и теории. [Текст]/ В. М. Григорьев. – М., 1996.
3. **Коджаспирова, Г. М.** Словарь по педагогике. [Текст]/ Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров – М.; Ростов-на-Дону, 2005.
4. **Семькина, Е. Н.** Интеграционные гуманитарные технологии для гражданско-нравственного становления личности школьника.// Методика духовно-нравственного воспитания детей в учреждениях общего и дополнительного образования [Текст]: научный сборник /под ред., И. П. Воропаевой, Г. Ф. Гаврилычевой.– М.: Государственный НИИ семьи и воспитания./ Е. Н. Семькина. – 2007. – 194 с. – С. 173–192.
5. **Семькина, Е. Н.** Интеграция этического и эстетического в духовной культуре для становления и формирования личности школьника // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве [Текст]: Материалы IV Международной научной конференции, 12–15 сентября 2006 г., Эрланген. / Е. Н. Семькина. – М.: МАНПО, 2006. – 833 с. – С. 617–621.
6. **Шамова, Т. И.** Возможности применения кластерной организационной технологии в образовании//Очерки системной педагогики [Текст]: сб. научных трудов/ под ред. Р. А. Лачашвили. / Т. И. Шамова. – М.: Сентябрь, 2008. – С. 231–238.

РАЗДЕЛ VI

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.02:[378.016:502/504]

Дробчик Татьяна Юрьевна

Кандидат химических наук, доцент кафедры современного естествознания Кемеровского государственного университета, belayad@ngs.ru, Кемерово

Невзоров Борис Павлович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой современного естествознания Кемеровского государственного университета, nevzorov@kemsu.ru, Кемерово

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТЕРМИНА «ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ» В СИНЕРГЕТИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Drobchik Tatyana Yurjevna

Candidate of chemical science, associate professor of the modern natural science chair, of the Kemerovo State University, belayad@ngs.ru, Kemerovo

Nevzorov Boris Pavlovich

Doctor of pedagogy, professor, head of the chair of the modern natural science of the Kemerovo State University, nevzorov@kemsu.ru, Kemerovo

THE DEFINITION OF THE TERM “COGNITIVE SELF- SUFFICIENCY” IN THE SYNERGETIC APPROACH TO EDUCATIONAL PROCESS ORGANIZATION

В конце 2008 г. мир вступил в эпоху экономического и политического кризиса. Многие социологи связывают его с влиянием кризиса образования, который, в свою очередь, обусловлен сменой культурологических парадигм – переходом от индустриальной цивилизации к информационной.

Современный кризис образования в значительной степени связан с тем, что европейская система образования входит в прямое противоречие с существующей культуротворческой стихией как обыденной, так и экономической, политической и других сфер жизни. В существующей образовательной схеме индивидуальный опыт обезличен, поскольку преподаются определенные предметы, отрасли науки и т. д. Здесь господствует знание в его абстрактно чистой, незамутненной форме, отождествляемой с классическими концепциями истины аристотелевского типа – «соответствия». Жизненный стихийный поток накопления жизненного опыта отделен от образовательной системы.

Рассмотрение социальной и культурной проблематики современного образования приводит к мысли о необходимости постановки вопроса о том, какую роль оно играет не только в развитии общества, в системе социального воспроизводства, но и в развитии личности как носительницы социокультурного опыта. Что связывает человека и общество в единую систему? Может быть, образование и есть искомая связующая нить? Без обращения к личностным аспектам проблемы невозможно показать роль и значение образования в современном обществе, раскрыть механизмы его функционирования и выявить перспективы его развития.

Глобальный кризис образования - эмпирически фиксируемый факт, который обуславливает необычайный всплеск интереса к педагогическим, культурологическим и философским проблемам обоснования постиндустриальной парадигмы образовательного процесса.

Теоретики и практики педагогической науки выходят на комплекс проблем, которые обобщенно называют *философией образования*. На современном этапе развития педагогических наук можно говорить об интеграции науки и философии как форм познания мира, в том числе и в решении проблем педагогики. Без серьезной научной и философской, общекультурной проработки вопросов, связанных с фундаментальными принципами, целями и задачами образовательного процесса, невозможно осуществить полноценную реформу системы образования, как в России, так и за рубежом. Отсутствие такого рода исследований отметил еще в 1899 г. выдающийся российский философ В. В. Розанов: «...Мы не имеем и не имели того, что можно назвать философией воспитания и образования, т. е. обсуждение самого образования, самого воспитания в ряду остальных культурных факторов и также в отношении к вечным чертам человеческой природы и к постоянным задачам истории» [16, с. 321]. Б. Ю. Щербаков отмечает, что полноценное решение этой задачи, возможно, прежде всего, в рамках современной культурологии с ее отработанным в достаточной мере методологическим и понятийным аппаратом, поскольку культура и образование есть две сферы, через которые осуществляется процесс развития и становления человека как человека [18, с. 6].

В связи с тенденциями, обозначенными выше, методика работы с близким авторам естествоведческим материалом в школе и вузе претерпела в последние годы ряд изменений. Вместо доминантного формирования природоведческих знаний, умений и навыков при организации работы акцент делается на всестороннее развитие личности учащегося [17, с. 3]. При изучении окружающего мира, создании единой Картины мира школьники и студенты не только усваивают теоретический материал, но у них развиваются мышление, внимание, коммуникативные способности, познавательная самостоятельность.

Если прежде обучение естествознанию в школе велось по единым предметным программам и темам, то сейчас в блоке естественных дисциплин свыше десяти вариативных программ. В вузах интегрированный курс «Кон-

цепции современного естествознания» включен в учебные планы гуманитарных факультетов, математического факультета с 1995 г. Авторы и авторские коллективы при создании новых программ для вузов расширяют и дополняют обязательный минимум содержания сегмента «Естествознание» средней школы с целью формирования у студентов единой научной картины мира. Во всех без исключения программах делаются акценты как на интегрированное философское осмысление единых механизмов природы (эволюционных, синергетических и др.) – что превалирует, так и на фрагментаризацию познаваемого явления, что способствует выявлению глубинных, значимых для человека взаимосвязей в природе. Через биоэтику учащиеся актуализируют этические нормы поведения, что способствует адаптации в быстро меняющейся жизни.

Главной задачей курсов естественных наук, простирающихся от дошкольного образования к вузовскому, является становление личности как системного объекта, являющегося частью природы, включенного в глубинные взаимоотношения с многочисленными и многообразными другими ее объектами. Особое внимание уделяется возможностям познающего объекта не только усвоить в процессе занятий конструкцию единой картины мира, но и самостоятельно мотивированно доформировать ее в дальнейшей деятельности доказательствами взаимосвязей (становиться в данном подходе на позиции науки, но не догмы), изучением прикладных аспектов естествознания и др.

В программах особо выделена задача изучения естествознания – преподавание знаний, необходимых для избежания экологических угроз, как на уровне отдельной личности, так и в общегосударственном, общемировом масштабе.

Логическое многообразие возможных естествоведческих программ для школы и вуза может предоставить преподавателю возможность создать наиболее приемлемую методику работы. Вместе с тем, педагогу-практику, бывает нелегко определиться в многообразии методических разработок.

В работах, проводимых на кафедре современного естествознания КемГУ, делаются попытки выработки наиболее эффективных подходов к преподаванию курса «Концепции современного естествознания» в надежде научить увидеть самое интересное в разнородных потоках информации, отделить научное от псевдонаучного, помочь сформироваться цельной, моральной, готовой к переменам личности.

В предлагаемой в статье части исследования рассматриваются проблемы познавательной деятельности студентов в современных условиях ориентации образовательного процесса на индивидуально-творческое развитие личности [17, с. 4; 3, с. 47].

Вузовские принципы преподавания дисциплин, в частности естественнонаучного блока, на гуманитарных факультетах предполагают значительное время самостоятельной работы (около 50% часов) над изучением курса. От преподавателя требуется в значительной мере активизировать деятельность студента по формированию и развитию отраженной им картины мира в самостоятельной работе.

В этой связи встала проблема наиболее полного определения понятия «познавательная самостоятельность» как термина междисциплинарного, затрагивающего взгляды педагогики, психологии, культурологии, философии.

Проблеме формирования личности учащегося в самостоятельной работе посвящены многие исследования. Общие закономерности активизации познавательной деятельности в самостоятельной работе исследованы, например, в работах [1–4; 6–16].

К сожалению, термин «познавательная самостоятельность» допускает в вышеперечисленных исследованиях множество толкований. Термину авторы синонимизируют в том или ином аспекте понятия «любопытность», «самовоспитание», «самосовершенствование» и многие другие.

Столкнувшись с проблемой определения понятия «познавательная самостоятельность» мы обратились к аппарату структурной методологии целостного подхода, разрабатываемой в последние десятилетия в рамках теории открытых (обменивающихся с окружающей средой информацией, энергией и веществом) систем – синергетики.

Синергетика (греч. «совместное действие»), или теория самоорганизации, в настоящее время представляется одним из наиболее популярных и перспективных междисциплинарных подходов. Введя его, Герман Хакен вкладывал в него два смысла.

Первый – теория возникновения новых свойств у целого, состоящего из взаимодействующих объектов.

Второй – подход, требующий для своей разработки сотрудничества специалистов из разных областей.

В наши дни синергетика начала оказывать все большее влияние на разные сферы деятельности и вызывать все больший интерес. Сейчас это учение используется в обсуждении и интерпретации результатов исследований во всех областях культуры – науки, философии, религии и др.

Тридцать лет назад физики-теоретики, увидев сходство в описании многих нелинейных явлений, начали разрабатывать аппарат синергетики. Двадцать лет назад, благодаря ее концепциям, методам, представлениям в физике, химии, биологии, гидродинамике и др. были экспериментально обнаружены многие явления совместного действия систем, приводящего или к упорядочению (самоорганизации), или к поддержанию порядка, или к катастрофам различного масштаба. В настоящее время этот междисциплинарный подход все шире используется в стратегическом планировании развития любых систем, при анализе исторических альтернатив, в поиске путей решения глобальных проблем, вставших перед человечеством.

Логика создания синергетических описаний предполагает отказ от бинарного стереотипа – в описании системы присутствуют не две, а три составляющие, логически несводимые друг к другу. Мы считаем, что именно это обстоятельство позволит обособить *любой* термин в рамках семантического поля того или иного исследования.

Формирующаяся новая образовательная парадигма [17] предполагает отход от детерминизма и абсолютизации во всех взаимодействиях в социально-образовательной системе, структуру которой синергетика и педагогика представляют следующим образом [9, с. 27] (рис. 1).

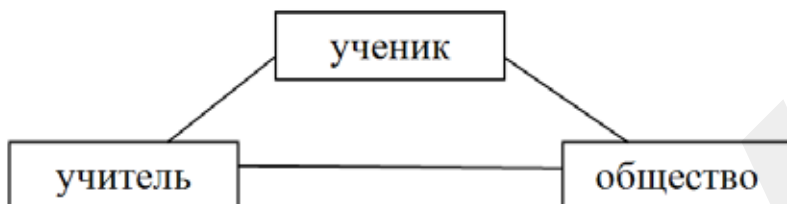


Рисунок 1 – Структура социально-образовательной системы

Это заставляет относиться к определениям системно, придавая каждому понятию статус устоявшегося термина, словарного слова, наделяя каждое слово глубинным смыслом.

Для выявления взаимосвязей в каждой из трех пар системы долгое время исследователи обращались к двум возможным подходам. Условно обозначим их «обратная связь» и «кентавровое взаимодействие», причем первый подход используется в подавляющем числе работ. Предложим следующее определение «кентаврового взаимодействия»:

«Кентавровое взаимодействие (в образовании) – специфическая форма взаимодействия, представляющая собой единство качественно разнородных, часто противоречащих в некоторых отношениях элементов образовательного процесса».

Кентавровое взаимодействие в образовательном процессе может существовать в виде как кентаврового знания (о котором речь пойдет ниже), так и рассмотрения каждой пары взаимодействующих объектов на рисунке 1.

Так в кентавровой связке свойств «доброжелательность – строгость» первое должно обязательно принадлежать ученику, а второе – учителю, и никак не наоборот. Нарушается процесс передачи знания, теряется авторитет учителя, у учащегося складывается неправильное убеждение, что доброжелательный учитель закроет глаза на невыученный урок, трудности возникают и у учителя, и у учащегося.

Кентавровое взаимодействие связывает фрагменты реальности в данном случае образовательного процесса. Следует обращаться к каждой паре в социально-образовательной системе, связывать систему через рассмотрение каждой стороны «треугольника». Поэтому для решения поставленной задачи определения термина «познавательная самостоятельность» обратимся сразу к подходу *тернарных структур* (структур, состоящих из трех элементов, связанных между собой), предложенным Р. Г. Баранцевым [5, с. 20]. В указанном исследовании он предлагает рассматривать и описывать любое интересное явление, понятие через совокупность трех элементов.

В зависимости от вида связи различаются следующие типы триад.

Линейные (вырожденные, одномерные), когда все три элемента расположены на одной оси в семантическом пространстве. Например, 1 – 10 – 100, дивергенция – параллелизм – конвергенция, левые – центр – правые.

Переходные (гегелевские), характеризующиеся формулой «тезис – антитезис – синтез».

Системные (целостные), единство которых создается тремя элементами одного уровня, каждый из которых может служить мерой совмещения двух других.

В работе приведены примеры классических триад:



Подчеркивается, что расположение элементов не случайно. Смысловые ряды:

истина – ум – тело – надежда – равенство,
 красота – чувство – душа – любовь – братство,
 добро – воля – дух – вера – свобода,

очевидно различаются, и появляется потребность подобрать обобщающие понятия, выражающие специфические свойства каждого ряда, отличающие его от двух других. В первом ряду доминирует аналитическое начало (рацио), во втором – качественное (эмоцио), в третьем – субстанциальное (интуицио). Именно такие аспекты проявляются, по мнению Р. Г. Баранского, в каждой устойчивой системной триаде. Источник этой закономерности автор видит в способности человека мыслить одновременно и понятиями, и образами, и символами. Предлагается семантическая формула системной триады (рис. 2).



Рисунок 2 – Семантическая формула системной триады

Предполагая данный подход, мы можем предложить следующую трактовку термина «познавательная самостоятельность»:

– рацию (аналитическое начало) заключается в самостоятельной работе по получению интересующей информации через накопление первоначальной информации, фактов, а также последующее использование методов познания (наблюдения, эксперимента, абстрагирования, индукции, дедукции, анализа, синтеза и др.);

– эмоцию (качественное начало) заключается в мотивированности проведения самостоятельных исследований учащегося, его любопытстве;

– интуицию (субстанциальное начало) заключается в существовании личностных особенностей мышления (бессознательное целеполагание активности, направленность и траектория процесса познания и др.) конкретного ребенка, проявляющего познавательную самостоятельность. Именно это начало, на наш взгляд, наиболее приближено к проявлению творчества в познавательной деятельности.

Полученное в результате синергетического подхода к деятельности тернарных структур определение может интегративно быть прописано следующим образом:

Познавательная самостоятельность – черта личности, заключающаяся в единстве (синергизме) приложения к объекту исследования первоначальных знаний, умения пользоваться процедурами познания, интереса и интуиции в процессе самостоятельной работы.

Мы считаем, что развитие познавательной самостоятельности (и других черт) студента эффективно в тех обстоятельствах, когда деятельность преподавателя носит полифункциональный характер.

Для преподавателя реализация задач развития значимых черт личности, в том числе познавательной самостоятельности, отягощено существованием ряда проблем в педагогическом образовании, наиболее значительными из которых являются: несоответствие уровня современной подготовки преподавателей в высшей школе социокультурным и познавательным запросам учащихся в рамках складывающейся информационной цивилизации; слабое внедрение инновационных педагогических технологий в систему подготовки педагогических кадров; недостаточный учет психологических черт каждого учащегося в существующих программах преподавания естествознания.

Познавательная самостоятельность – одна из наиважнейших предпосылок развития способностей и важных свойств личности таких, как эрудированность, наблюдательность, культура использования средств языка, креативность как способность к творческой деятельности и др.

Библиографический список

1. **Абульханова-Славская, К. А.** Деятельность и психология личности [Текст]/ К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 336 с.
2. **Алейников, Л.** О креативной педагогике [Текст]/ Л. Г. Алейников // Вестник высшей школы. – 1989. – № 12. – С. 29 – 34.

3. **Андреев, В.** Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности [Текст] / В. И. Андреев. – Казань, Изд-во КГУ, 1988. – 236 с.
4. **Бабанский, Ю. К.** Избранные педагогические труды [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 558 с.
5. **Баранцев, Р. Г.** Синергетика в современном естествознании [Текст] / Р. Г. Баранцев. – М.: УРСС, 2003. – 144 с.
6. **Голубева, Э. А.** Способность и индивидуальность [Текст] / Э. А. Голубева. – М.: Прометей, 1993. – 304 с.
7. **Дайзард, У.** Наступление информационного века [Текст] / У. Дайзард. – М.: Наука, 1986. – 216 с.
8. **Ермолаева-Томина, Л. Б.** Проблема развития творческих способностей детей [Текст] / Л. Б. Ермолаева-Томина // Вопросы психологии. – 1975. – № 5. – С. 166 – 176.
9. **Колин, К. К.** Формирование современного естественнонаучного мировоззрения [Текст] / К. К. Колин // Синергетика: человек, общество. – М.: РАГС, 2000. – 112 с.
10. **Левитов, Н. Д.** Психология характера [Текст] / Н. Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1969. – 424 с.
11. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1975. – 304 с.
12. **Лук, А. Н.** Психология творчества [Текст] / А. Н. Лук. – М.: Наука, 1978. – 144 с.
13. **Мамардашвили, М. К.** Беседы о мышлении [Текст] / М. К. Мамардашвили // Мысль изреченная. – М.: Логос, 1991. – 200 с.
14. **Матюшкин, А. М.** Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст] / А. М. Матюшкин. – М.: Просвещение, 1972. – 178 с.
15. **Пономарев, Я. А.** Психология творчества и педагогика [Текст] / Я. А. Пономарев. – М.: Просвещение, 1976. – 280 с.
16. **Резвицкий, И. М.** Философские основы теории индивидуальности [Текст] / И. М. Резвицкий. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1973. – 76 с.
17. **Филиппов, В. М.** Место фундаментального естественнонаучного образования в новой образовательной парадигме [Текст] / В. М. Филиппов // Вестник РУДН. Сер.: Фундаментальное естественнонаучное образование. – 1995. – № 1. – С. 5–16.
18. **Щербаков, Б. Ю.** Парадигмы современного образования: человек и культура [Текст] / Б. Ю. Щербаков. – М.: Логос, 2001. – 164 с.

УДК 373.7

Криворучко Наталья Александровна

Аспирант кафедры педагогики Уральского государственного университета физической культуры, krivoruchko@list.ru, Челябинск

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ
АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА: СОСТОЯНИЕ
ПРОБЛЕМЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ**

Krivoruchko Natalya Alexandrovna

Post-graduate student of faculty of pedagogic, the Ural state university of physical training, krivoruchko@list.ru, Chelyabinsk

**PROFESSIONAL COGNITIVE ACTIVITY OF COLLEGE
STUDENTS: THE STATE OF PROBLEM IN PEDAGOGIC
THEORY**

Учебно-воспитательный процесс в учреждениях среднего профессионального образования протекает в условиях продуктивной совместной деятельности преподавателей и студентов, в которой оба участника занимают субъектную позицию. Развивающий и стимулирующий эффекты обучения, как показало наше исследование, многолетний опыт преподавательской деятельности, заключаются не столько в приобретении студентами колледжа знаний и умений профессиональной деятельности, сколько в стремлении к саморазвитию, к самостоятельному приобретению средств, способствующих совершенствованию личностных, учебных, профессиональных качеств будущего специалиста. Условием, обеспечивающим возможность обучаемому стать субъектом учебной деятельности, является его профессионально-познавательная активность. Это отмечается в работах многих авторов [1–8].

М. М. Левина понятие «профессионально-познавательная активность» рассматривает в тесном единстве с категориями личности и деятельности. Подчеркивается, что активность есть важнейшая сторона деятельности, ее качество, динамическое условие становления, видоизменения, самореализации и самодвижения. Но деятельность без конкретной личности не существует, поэтому активность является существенной характеристикой не только деятельности, но и субъекта, реализующего ее – личности [7, с. 143]. Активность, таким образом, занимает промежуточное положение в системе понятий «личность» и «деятельность».

Понятие «активность», по мнению К. А. Абульхановой-Славской, необходимо, так как позволяет «рассматривать, как личность объективирует себя в деятельности, ... выявить способ ее самовыражения» [1, с. 239].

Личность, обладая индивидуализированной психологической структурой (установки, притязания, ожидания, готовность, направленность, со-

знание, воля и т. д.), строит собственную систему деятельности с учетом требований общества (социальных и профессиональных) и возможности появления самостоятельности в данной сфере деятельности.

Таким образом, профессионально-познавательная активность, выступая связующим звеном между личностью и ее деятельностью, соединяет в себе и характеристики личности, и характеристики профессиональной деятельности.

Проблема определения профессионально-познавательной активности, ее структура, особенности функционирования также изучаются в разных науках. Так, например, базовыми в понимании профессионально-познавательной активности являются идеи Э. де Боно, В. Н. Дружинина, Ю. Н. Кулюткина, А. Я. Найна, Б. Ф. Сорокина, А.Т. Шумилина, М. Г. Ярошевского и др.

Тщательный анализ теоретических исследований (В. А. Беликова, Г. Д. Бухаровой, Л. С. Выготского, А. К. Маркова, В. И. Кондруха, С. И. Коровина, Я. А. Пономарева, С. Л. Рубинштейна) позволил заключить, что профессионально-познавательная активность – процесс творческий, так как способен порождать новое знание, выявлять скрытые особенности объекта; порождать результат, какого ни в самой действительности, ни у субъекта на данный момент не существует.

Профессионально-познавательная активность будущего специалиста понимается как способность преобразовывать учебную информацию на основе овладения технической культурой. Она, как показывает наше исследование, проявляется в творчестве, эмоциональных, волевых и интеллектуальных действиях, направленных на освоение профессии, общении и отношении к учебной работе. Уровень профессионально-познавательной активности определен как внутренним миром студента, так и окружающей его культурной средой. Во внутреннем плане профессиональная активность студента побуждается, в первую очередь, духовными потребностями, в частности познавательными. Они формируются, по мнению Т. И. Добрыниной, на первом этапе обучения и определяют цель деятельности [3, с. 115].

Профессионально-познавательная активность, по мнению А. Я. Найна и З. М. Уметбаева, может присутствовать практически в любой профессиональной деятельности. Так как она связана с реализацией познавательной потребности, то в рамках профессиональной деятельности познавательная активность может быть удовлетворена «в различных формах рационализаторской и изобретательской деятельности, направленной на совершенствование орудий труда, технологии и самих способов труда...» [8, с. 197]. Не исключение составляет и профессиональная педагогическая деятельность. Заметим при этом, что каждый вид деятельности отличается между собой своим предметным профессиональным содержанием. Следовательно, видов профессионально-познавательной активности будет столько, сколько существует видов деятельности. В зависимости от реализации активности в том или ином виде профессиональной деятельности выделяются соот-

ветствующие виды активности: преобразовательная, познавательная, творческая и т. д. Каждый вид активности, реализуемый в соответствующей деятельности, также будет иметь свою специфику. Специфика активности будет определяться не только предметным содержанием деятельности, но и особенностями личности, ее профессиональной направленностью.

Значимость профессионально-познавательной активности для субъекта связана с тем, по мнению Г. П. Щедровицкого, что «стремление реализовать свои творческие силы вызывает потребность в непрерывном образовании педагога, в совершенствовании своего индивидуального опыта на основе постоянного освоения опыта других ригелей и достижений педагогической науки» [10, с. 396]. Познавательная активность приобретает профессиональную направленность вследствие внутренних побуждений и потребностей личности в самоактуализации и самореализации в профессиональной деятельности. Раскрывая сущность профессиональной направленности познавательной активности студентов, мы обратились к содержанию таких понятий, как «направленность», «направленность личности», «профессиональная направленность». Их анализ позволил выделить и понять специфику профессионально-познавательной активности обучающихся колледжа.

Термин «профессионально-познавательная активность» встречается все еще редко в работах исследователей. Так, например, Г. П. Щедровицкий рассматривает профессионально-познавательную активность как интегральное качество личности, которое выражается в способности к целенаправленному, осознанному приобретению профессионально значимых умений и навыков, в стремлении к более полному овладению способами будущей профессиональной деятельности, постоянному самосовершенствованию, в направленности на достижение высокого профессионализма [10, с. 381–382].

А. Я. Найн и З. М. Уметбаев считают, что профессионально-познавательная активность, это не только определенная черта, свойство личности, но и результат, проявление этого свойства на практике. В деятельности личности и определяется ее качество как субъекта. Последнее проявляется в его готовности по эффективному овладению знаниями и способами работы в определённой профессиональной сфере за оптимальное время с мобилизацией всех своих нравственно-волевых усилий на достижение этой цели [9, с. 41–42].

Е. Н. Ярославова рассматривает профессионально-познавательную активность как интегральное качество личности, которое выражается в способности к целенаправленному, осознанному приобретению профессионально значимых умений и навыков, в стремлении к более полному овладению способами будущей профессиональной деятельности, постоянному самосовершенствованию, в направленности на достижение высокого профессионализма [11, с. 15].

И. Г. Копотюк определяет профессионально-познавательную активность, как вид социальной активности, которая проявляется в позитивном

отношении к процессу учения и будущей работе, в реализуемой способности к этой деятельности при высоком уровне самостоятельности и стремлении постоянно пополнять и укреплять профессиональные знания, умения и навыки [5, с. 100]. Автор отмечает, что познавательная активность может присутствовать практически в любой профессиональной деятельности. Так как познавательная активность связана с реализацией познавательной потребности, то в рамках профессиональной деятельности познавательная активность может быть удовлетворена «в различных формах рационализаторской и изобретательской деятельности, направленной на совершенствование орудий труда, технологии и самих способов труда...» [5, с. 103]. Значимость профессионально-познавательной активности для педагога, как считает В. А. Беликов, связана с тем, что «стремление реализовывать свои творческие силы вызывает потребность в непрерывном образовании учителя, в совершенствовании своего индивидуального опыта на основе постоянного освоения опыта других учителей и достижений педагог Т. И. Добрынина полагает, что профессионально-познавательная активность есть не только определенная черта, свойство личности, но и результат, проявление этого свойства на практике, т. е. в деятельности личности и определяет ее как качество личности человека, которое проявляется в его готовности и деятельности по эффективному овладению знаниями и способами работы в определённой профессиональной сфере за оптимальное время с мобилизацией всех своих нравственно-волевых усилий на достижение этой цели [4, с. 113].

Исходя из этого, мы определяем, что профессионально-познавательная активность это общеличностная характеристика, выражающая отношение студентов к содержанию и процессу учебно-профессиональной деятельности, стремление производить профессионально значимые познавательные действия для получения, переработки и усвоения профессиональных знаний в целях оптимизации профессиональной деятельности [6, с. 116].

Т. И. Добрынина определяет уровни развития профессионально-познавательной активности по критериям, характеризующим, и по показателям, оценивающим и качество личности, и её деятельность. Она рассматривает уровни сформированности профессионально-познавательной активности студентов исходя из эмоционально-волевого, личностно-качественного, когнитивного (познавательного), профессионально-деятельностного (профессионально-практического) критериев [4, с. 116].

На основе анализа ряда подходов к изучению содержательных характеристик, нами спроектировано их соотношение в процессе развития профессионально-познавательной активности обучающихся. Соотношения содержательных характеристик приведены на основе анализа материалов исследования, полученные на основе использования методов: экспертных оценок, наблюдения, анализа психолого-педагогических источников, собственного опыта и анкетирования (рис. 1).



Рисунок 1 – Соотношение содержательных характеристик процесса развития профессионально-познавательной активности обучающихся

Сформулированные и апробированные в опытно-экспериментальной работе содержательные характеристики позволили разработать методику развития дидактических условий развития профессионально-познавательной активности студентов колледжа, которую планируется внедрить в образовательный процесс обучения будущих выпускников колледжа.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности [Текст]/ К. А. Абульханова-Славская – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Беликов, В. А. Философия образования личности: Деятельностный аспект: монография [Текст]/ В. А. Беликов. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 357 с.
3. Добрынина, Т. И. Уровни профессионально-познавательной активности [Текст]/ Т. И. Добрынина // материалы Всерос. науч. конф. «Наука и образование» (12–13 апреля 2002 г.). – Белово: БГПН, 2002. – С. 112–116.
4. Добрынина, Т. И. Формирование профессионально-познавательной активности студентов вуза в современной социально-экономической ситуации [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т. И. Добрынина. – Кемерово, 2004. – 191 с.
5. Копотюк, И. Г. Самостоятельная работа студентов как средство их профессионально-познавательной активности в процессе изучения педагогических дисциплин в колледже [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / И. Г. Копотюк. – Ярославль, 1999. – 202 с.
6. Криворучко, Н. А. Развитие профессионально-познавательной активности студентов колледжа – актуальная психолого-педагогическая проблема [Текст]/ Н. А. Криворучко // Педагогическая наука и образование: тематический сб. науч. тр. / под. ред. А. Я. Найна; УралГУФК. – Челябинск, 2009. – Вып. 9. – С. 113–118.
7. Левина, М. М. Технологии профессионального педагогического образования [Текст]: учеб. пособие для пед. вузов / М. М. Левина. – М.: Академия, 2001. – 287 с.

8. **Найн, А. Я.** Профессиональная жизнедеятельность педагога: выбор стратегии [Текст]: учеб. пособие для студентов университета / А. Я. Найн, З. М. Уметбаев. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 235 с.
9. **Найн, А. Я.** Воспитание творческого отношения студентов к усвоению профессиональных знаний [Текст]: учеб. пособие / А. Я. Найн, З. М. Уметбаев; Магнитогорск: МаГУ, 2008. – 92 с.
10. **Щедровицкий, Г. П.** Методология педагогики [Текст] / Г. П. Щедровицкий. – М.: Педагогика, 1989. – 468 с.
11. **Ярославова, Е. Н.** Факторы формирования познавательного-профессиональной активности студентов (на примере изучения иностранного языка) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е. Н. Ярославова. – Челябинск, 1999. – 184 с.

УДК 378.01: 37.014.3

Артеменко Ольга Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент Ставропольского государственного университета, artemenko1003@yandex.ru, Ставрополь

Макадей Людмила Ильинична

Кандидат психологических наук, доцент Ставропольского государственного университета, artemenko1003@yandex.ru, Ставрополь

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ИГРЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Artemenko Olga Nikolaevna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of the Stavropol state university, artemenko1003@yandex.ru, Stavropol

Makadej Lyudmila Ilinichna

The candidate of psychological sciences, the senior lecturer of the Stavropol state university, artemenko1003@yandex.ru, Stavropol

INTELLECTUAL GAMES AS THE FACTOR OF DEVELOPMENT OF PRACTICAL THINKING OF PUPILS

Проблема развития, коррекции и совершенствования мышления учащихся – одна из сложнейших в психолого-педагогической практике.

Справедливо считают, что главный путь ее решения – рациональная организация всего учебного процесса (включая логико-содержательное построение курсов, создание проблемных ситуаций в обучении, соблюдение принципа диалогичности при проведении занятий и др.).

В качестве же дополнительного, вспомогательного пути может рассматриваться специально организуемый игровой тренинг мышления. Такой тре-

нинг полезен всем учащимся, а в особенности тем, которые испытывают заметные трудности в выполнении различных видов учебной работы: понимании и осмыслении нового материала, его запоминании и усвоении, установлении связей между различными явлениями, решении теоретических и практических задач, выражении своих мыслей в речи.

Есть основания считать, что общим базисом, или «стартовой площадкой» для полноценного протекания любого мыслительного процесса, направленного как на понимание усваиваемого материала, так и на порождение принципиально нового, является наличие как минимум трех универсальных составляющих мышления:

- высокий уровень сформированности элементарных мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, выделения существенного и др., выступающих в качестве наиболее «дробных» элементов мышления;
- высокий уровень активности, мышления, проявляющийся в продуцировании большого количества различных гипотез, установке на множественность вариантов решения, свободе выдвижения нестандартных идей и гибкости переходов от одной к другой;
- высокий уровень организованности и целенаправленности мышления, проявляющийся в четкой ориентации на выделение существенного в явлениях, использовании обобщенных схем анализа явления, осознании собственных способов мышления и контроле за ними.

Трудности в овладении учебным материалом у подавляющего большинства слабо успевающих учащихся во многом объясняются именно недостаточной сформированностью названных качеств мышления.

Представленный ниже комплекс интеллектуальных игр направлен, прежде всего, на усовершенствование мыслительных операций, формирование общей интеллектуальной раскованности и отработку средств, обеспечивающих общую организованность мыслительного процесса. Он предназначен в первую очередь для учащихся, испытывающих различные трудности в понимании, воспроизведении и практическом применении учебных знаний, а также может применяться для всех желающих усовершенствовать свое мышление.

Постепенное развитие и совершенствование мыслительных способностей обеспечивается в ходе выполнения разнообразных заданий с использованием простого, хорошо знакомого материала в непринужденной игровой обстановке при непосредственном общении со сверстниками.

Отдельные интеллектуальные игры этого комплекса расположены в основном в порядке возрастающей сложности и в ряде случаев тематически связаны друг с другом, поэтому вводить их целесообразно именно в такой последовательности. Игровые занятия проводятся с группой из 5–12 учащихся. Длительность одного занятия со школьниками не более 45 мин. Частота проведения – один-два раза в неделю. Общее количество занятий не является фиксированным и зависит от исходного уровня мышления участников и темпа их продвижения в выполнении игровых заданий. Каждая

игра «прокручивается» несколько раз на различном материале и в течение нескольких занятий. Материал для очередного варианта игры можно подбирать вместе с ее участниками, что, однако, не исключает необходимости наличия у педагога заранее составленных игровых «заготовок».

Педагог (ведущий) на первом занятии знакомит участников тренинга с проблемой совершенствования и самосовершенствования мышления, указывает на основные трудности, мешающие его эффективному протеканию. С целью повышения мотивации игроков целесообразно во вступительной беседе подчеркнуть, что: речь идет именно о творческом, изобретательском мышлении, а не «обычном», рутинном; речь идет не о формировании такого мышления, а о его пробуждении, активизации, использовании; такое мышление часто бывает не связанным с успеваемостью; пробуждение такого мышления – дело трудное, но возможное, и путь к сложному мышлению начинается с совершенствования относительно простых его проявлений.

На первом же занятии следует ознакомить участников с первыми двумя играми, дать каждому возможность подумать над заданиями и затем обменяться ответами. На каждом последующем занятии отрабатываются игры, введенные ранее, и предлагаются две-три новые. Ведущий постоянно, особенно вначале, стимулирует мыслительную активность игроков, всячески их подбадривает и ненавязчиво вовлекает в игру тех, кто пока еще не проявил достаточной активности.

Особое внимание, ведущий уделяет использованию преимуществ коллективности тренинга. Ведь едва ли не основной смысл этих игр состоит как раз в возможности взаимообмена различными подходами к выполнению заданий и тем самым в значительном расширении «мыслительного диапазона» каждого из участников. Одной из задач игроков, естественным образом возникающей перед каждым из них при выполнении первых же заданий, оказывается сопоставление особенностей своего мышления с мышлением других, поиск и выделение в мышлении других игроков некоторых принципиально новых подходов (способов, тактик, стратегий), которые могут выводить на оригинальные ответы. Педагог на первых занятиях помогает игрокам акцентировать внимание на новых, неожиданных подходах, раскрывает их суть и подчеркивает желательность их использования при выполнении последующих заданий. Необходимо также последовательно проводить мысль о том, что в предлагаемых заданиях не существует единственного решения, что хороши любые ответы и правильными могут быть разные решения, часто совсем не похожие друг на друга. По мере же участия в играх сами учащиеся очень быстро приобретают способность оценивать качество различных ответов. Предлагаемый комплекс включает в себя следующие интеллектуальные игры.

Составление предложений. Берутся наугад три слова, не связанные по смыслу, например, «озеро», «карандаш» и «медведь». Надо составить как можно больше предложений, которые обязательно включали бы в себя эти три слова (можно менять их падеж и использовать другие слова). Ответы

могут быть банальными «Медведь упустил в озеро карандаш», сложными, с выходом за пределы ситуации, обозначенной тремя словами, и введением новых объектов «Мальчик взял карандаш и нарисовал медведя, купающегося в озере», и творческими, включающими эти предметы в нестандартные связи – «Мальчик, тонкий, как карандаш, стоял возле озера, которое ревели, как медведь».

Заметим, что в этой и описываемых ниже играх ведущему важно установить, а игрокам найти «золотую» середину между количеством и качеством ответов: необходимо, с одной стороны, стимулировать большое число любых разнообразных ответов, с другой – поощрять оригинальные, творческие ответы. Обязательным условием эффективности этих игр является сопоставление и обсуждение игроками всех предложенных ответов и развернутое обоснование, почему именно тот или иной ответ им понравился или не понравился.

Поиск общего. Берутся наугад два слова, также мало связанных, например, «тарелка» и «лодка». Следует выписать как можно больше общих признаков для этих предметов. Ответы могут быть стандартными «изделия человеческих рук», «имеют глубину», и бесполезно попытаться найти побольше таких признаков.

Но особенно ценятся необычные, неожиданные ответы, позволяющие увидеть эти предметы в совершенно новом свете. Побеждает тот, у кого список общих признаков длиннее. Можно ввести и качественные критерии: начислять дополнительные баллы за оригинальность. В дальнейшем поступившие ответы распределяются по степени существенности вскрываемых в них связей между предметами (такая работа необходима, чтобы учащиеся предельно четко усвоили, что такое существенные и несущественные признаки).

При проведении этой игры не стоит опасаться, что мышление учащихся начнет в дальнейшем всюду «соскальзывать» на несущественные признаки. Игра позволяет учащимся «своими руками пощупать», что же это такое – несущественные признаки, будет впоследствии предостерегать их от движения мысли в этом направлении. В этом качестве она выполняет в формировании мышления примерно такую же функцию, что и игра во фразы-перевертыши при овладении языком. При некоторых же условиях, например, в техническом творчестве, ориентация именно на такие несущественные, латентные признаки может оказаться весьма полезной. Эта игра учит в разрозненном, несвязном материале находить множество общих моментов, «состыковок» и дает четкое представление о степени существенности признаков.

Исключение лишнего слова. Берутся любые три слова, например, «собака», «помидор», «солнце». Надо оставить только те слова, которые обозначают в чем-то сходные предметы, а одно слово, «лишнее», не обладающее этим общим признаком, исключить.

Следует найти как можно больше вариантов исключения лишнего слова, а главное – больше признаков, объединяющих каждую оставшуюся пару

слов и не присущих исключенному, лишнему. Не пренебрегая вариантами, которые сразу же напрашиваются (исключить «собаку», а «помидор» и «солнце» оставить, потому что они круглые), желательно поискать нестандартные и в то же время очень меткие решения. Побеждает тот, у кого ответов больше.

Эта игра развивает способность не только устанавливать неожиданные связи между разрозненными явлениями, но легко переходить от одних связей к другим, не заикливаясь на них. Игра учит также одновременно удерживать в поле мышления сразу несколько предметов и сравнивать их между собой. Немаловажно, что игра формирует и установку на то, что возможны совершенно разные способы объединения и расчленения некоторой группы предметов, и поэтому не стоит ограничиваться одним-единственным «правильным» решением, а надо искать целое их множество.

Поиск аналогов. Называется какой-либо предмет или явление, например, «вертолет». Необходимо выписать как можно больше его аналогов, т. е. других предметов, сходных с ним по различным существенным признакам.

Следует также систематизировать эти аналогии по группам в зависимости от того, с учетом какого свойства заданного предмета они подбирались. Например, в данном случае могут быть названы «птица», «бабочка» (летают и садятся); «автобус», «поезд» (транспортные средства); «штопор» (важные детали вращаются) и др. Побеждает тот, кто назвал наибольшее число групп аналогов.

Эта игра учит выделять в предмете самые разнообразные свойства и оперировать в отдельности с каждым из них, формирует способность классифицировать явления по их признакам.

Поиск противоположных предметов. Называется какой-либо предмет, например «дом». Надо назвать как можно больше других предметов, противоположных данному. При этом следует ориентироваться на различные признаки предмета и систематизировать его противоположности (антиподы) по группам. Например, в нашем случае могут быть названы: «сарай» (противоположность по размеру и степени комфорта), «поле» (открытое или закрытое пространство), «вокзал» (чужое или свое помещение) и т. д. Побеждает тот, кто указал наибольшее количество групп противоположных предметов, четко аргументировав при этом ответы.

Эта игра формирует способность «вычерпывать» из предмета различные его свойства и использовать их для поиска других предметов, учит сравнивать предметы между собой, выделяя в них общее и различное.

Поиск предметов по заданным признакам. Ставится задача – назвать как можно больше предметов, обладающих заданной совокупностью признаков и в этом смысле похожих на два-три предмета, приведенных в качестве иллюстрации. Например, говорится: «Назовите предметы, которые объединяют в себе выполнение двух противоположных функций, наподобие двери (она и закрывает, и открывает выход из помещения), выключателя (он и зажигает, и гасит свет)». Ответы могут быть банальными («водопровод-

ный кран»), могут быть более далекими («рука»: и бьет и гладит), а могут быть и совсем неожиданными. Побеждает тот, кто дал наибольшее количество небанальных ответов.

Эта игра формирует способность легко находить аналогии между различными непохожими предметами, быстро оценивать предметы с точки зрения наличия или отсутствия в них заданных признаков, быстро переключать мышление с одного объекта на другой.

Поиск соединительных звеньев. Задаются два предмета, например, «лопата» и «автомобиль». Надо назвать предметы, являющиеся как бы «переходным мостиком» от первого ко второму. Называемые предметы должны иметь четкую логическую связь с обоими заданными предметами.

Например, это могут быть «экскаватор» (с лопатой сходен по функции, а с автомобилем входит в одну группу – транспортные средства), «рабочий» (он копает лопатой и одновременно является владельцем автомобиля) и др. Допускается использование и двух-трех соединительных звеньев (лопата – тачка – прицеп – автомобиль). Особое внимание обращается на четкое обоснование и раскрытие содержания каждой связи между соседними элементами цепочки. Побеждает тот, кто дал наибольшее число четко аргументированных вариантов решения.

Эта игра формирует способность легко и быстро устанавливать связи между явлениями, кажущимися на первый взгляд далекими друг от друга, а также находить предметы, имеющие общие признаки одновременно с несколькими другими предметами.

Формулирование определений. Называется знакомый всем предмет или явление, например, «дырка». Надо дать ему наиболее точное определение, которое обязательно включало бы в себя все существенные признаки этого явления и не касалось несущественных. Побеждает тот, чье определение однозначно характеризует данный предмет, т. е. любая его разновидность обязательно охватывается этим определением, но никакой другой предмет под него не подходит.

Эта игра учит четкости и стройности мышления, умению фиксировать существенные признаки, отвлекаясь от несущественных, а также способности одним «мысленным взором» охватывать массу разновидностей проявления одного и того же предмета, порой не похожих друг на друга. Особенно полезна эта игра для тех учащихся, которые испытывают трудности при формулировании или запоминании определений. Игра обязательно требует коллективности – чтобы участники игры могли взаимно проверить определения друг друга: опровергнуть его контрпримерами или, наоборот, одобрить. Возможно, также и коллективное творчество, когда на базе двух разных индивидуальных определений совместно вырабатывается одно общее. При специальном подборе определяемых понятий («друг», «страх») эта игра может привести к дискуссии на этические темы.

Выражение мысли другими словами. Берется несложная фраза, например: «Нынешнее лето будет очень теплым». Надо предложить несколько

вариантов передачи этой же мысли другими словами. При этом ни одно из слов данного предложения не должно употребляться в других предложениях. Важно следить, чтобы при этом не искажался смысл высказывания. Побеждает тот, у кого больше таких вариантов.

Эта игра направлена на развитие способности, легко оперировать словами, точно выражая свои мысли и передавая чужие. Известно, что критерием понимания чего-либо является свобода формы его выражения: то, что мы хорошо понимаем, мы можем легко выразить, используя разные слова. Но эта связь имеет и обратное проявление: понимание нередко достигается именно в тот момент, когда мы сумели выразить непонятную фразу другими словами, «перевести на свой язык».

Эта игра полезна и для формирования «социального мышления»: человек, легко выражающий мысль разными словами, сможет подбирать слова с учетом особенностей конкретной ситуации.

Перечень возможных причин. Описывается какая-либо необычная ситуация, например: «Вернувшись из магазина, вы обнаружили, что дверь вашей квартиры распахнута». Надо как можно быстрее назвать побольше причин этого факта, возможных его объяснений. Причины могут быть банальными («забыл закрыть дверь», «залезли воры»), но не стоит отбрасывать и маловероятные, необычные. Побеждает тот, кто назовет больше причин, и чем они разнообразнее, тем лучше.

Эта игра развивает способность при решении любой проблемы или осмыслении любого явления сразу же искать широкий круг причин, чтобы можно было все их рассмотреть, проработать самые разные версии, не упустив из виду ни одной, и только после этого принять решение.

По сравнению с серьезной и общественно значимой учебной деятельностью описанные интеллектуальные игры представляют собой довольно простые и искусственные ситуации, но именно в них развиваются и тренируются некоторые универсальные, всеобщие механизмы и свойства мышления, которые в качестве отдельных элементов или признаков присутствуют в каждом случае его проявления, являются его необходимыми предпосылками.

Библиографический список

1. **Гуревич, К. М.** Умственное развитие: критерии и нормативы [Текст]/ К. М. Гуревич, Е. И. Горбачева. – М., 1991.
2. **Дмитриев, А. Е.** Повышение эффективности педагогического руководства процессом формирования у школьников умения и навыков: Методы руководства творческой познавательной деятельностью учащихся в обучении [Текст]/ А. Е. Дмитриев. – М., 1980.
3. **Монахов, В. М.** Проектирование учебного процесса / В. М. Монахов. – Волгоград, 1998.
4. **Мышление:** процесс, деятельность, общение [Текст]/ Под ред. А. В. Брушлинского. – М., 1982.

5. **Теплов, Б. М.** Практическое мышление [Текст]/ Б. М. Теплов // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. – М., 1981.
6. **Тихомиров, О. К.** Психология мышления. [Текст] / О. К. Тихомиров. – М., 1984.

УДК 370.150

Волоскова Наталья Николаевна

Доктор психологических наук, профессор Ставропольского государственного университета, artemenko1003@yandex.ru, Ставрополь

Болотова Ольга Владимировна

Кандидат психологических наук, доцент Ставропольского государственного университета, artemenko1003@yandex.ru, Ставрополь

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ВЛИЯНИЯ КРИМИНАЛЬНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Voloskova Natalia Nikolaevna

The doctor of psychological sciences, the professor of the Stavropol state university, artemenko1003@yandex.ru, Stavropol

Bolotova Olga Vladimirovna

The candidate of psychological sciences, the senior lecturer of the Stavropol state university, artemenko1003@yandex.ru, Stavropol

PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF INFLUENCE CRIMINAL SUBCULTURE ON DEVELOPMENT OF THE PERSON OF THE TEENAGER

Понятие криминальной субкультуры как социально-психологического явления довольно сложное и многообразное. Свое проявление она находит в жизни правонарушителей как находящихся на свободе, так и отбывающих наказание и содержащихся в спецшколах, СИЗО, приемниках-распределителях и других учреждениях.

В целом под криминальной субкультурой в психолого-педагогическом аспекте понимаются нормы, ценности, традиции, обычаи, привычки криминальных группировок, тайный образ жизни правонарушителей, регулирующие их поведение и отношение к другим людям. Ее носителями выступают чаще всего лица молодежного возраста и отрицательные группы, которые складываются стихийно в процессе общения и жизни внутри коллектива [1; 7; 8].

Проявление асоциальной субкультуры можно заметить в любом антиобщественном поведении личности, криминогенных группах подростков по

месту жительства, в специальных учреждениях. Очевидно, что в подростковом и юношеском возрасте влияние субкультуры максимально.

Криминальная субкультура, ценности которой формируется уголовным миром с максимальным учетом возрастных особенностей подростков, привлекательна для подростков и юношей, прежде всего: наличием возможностей для самоутверждения и компенсации неудач, постигших их в обществе; процессом криминальной деятельности, включающей риск, экстремальные ситуации и окрашенной налетом ложной романтики, таинственности и необычности; снятием моральных ограничений; отсутствием запретов на любую информацию и, прежде всего, на интимную; учетом состояния возрастного одиночества, переживаемого подростком, и обеспечением ему в «своей» группе моральной, физической, материальной и психологической защиты от агрессии извне [3; 5; 10; 12].

Важнейшими признаками криминальной субкультуры являются:

- во-первых, скрытый, тайный характер;
- во-вторых, наличие ее носителей в виде неформальных малых групп отрицательной направленности;
- в-третьих, оппозиция к официально установленным правилам, требованиям, законам;
- в-четвертых, наличие определенных атрибутов, символов, условностей, обязательных для выполнения всеми ее носителями.

Поскольку криминальная субкультура затрагивает значимые интересы подростков, постольку решающим образом влияет на развитие их личности и поведение. Попадая в преступную группу, восприняв ее субкультуру, подросток как бы освобождается от иных социальных запретов. Важно также отметить, что не менее важным проявлением криминогенного влияния на молодежь является проникновение в ее сознание и поведение элементов криминальной субкультуры, прежде всего «блатного жаргона», уголовно-тюремного фольклора, татуировок с типичными тюремными сюжетами, материалов криминогенной направленности в СМИ и интернете [9; 11; 13].

Целью нашего исследования являлось изучение влияния криминальной субкультуры на развитие личности подростка и разработка программы профилактики преступной деятельности несовершеннолетних, направленной на дальнейшее формирование активного устойчивого законопослушного поведения.

Исследование проводилось с несовершеннолетними осужденными, находящимися в ФГУ ИЗ – 26/1 России УФСИН по Ставропольскому краю и со студентами 1 курса Ставропольского государственного университета экономического факультета специальности «Прикладная информатика в области экономики» в сентябре-декабре 2008 года. Количество испытуемых составило 140 человек.

Использовались следующие методики: 16-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла (16 – ФЛО – 105-С); «Личностная агрессивность и

конфликтность»; «Оценка потребности в одобрении» (Д. Краун, Д. Марлоу); «Степень самоконтроля в общении» (М. Снайдер).

При сравнении результатов диагностических методик правопослушных и осужденных подростков были получены следующие данные:

– осужденные несовершеннолетние менее интеллектуально развиты, нежели их правопослушные сверстники, отсюда можно предположить, что из-за отсутствия критичности мышления первые приняли за товарищество – лжетоварищество, поощряющее преступный образ жизни и поддались ложному романтизму криминальной субкультуры;

– для осужденных несовершеннолетних более характерна жесткость, суровость, черствость по отношению к окружающим; законопослушные несовершеннолетние отличаются от осужденных развитой способностью к эмпатии, сочувствию, сопереживанию и пониманию других людей, поэтому они не способны совершить преступление;

– подростки, находящиеся в местах лишения свободы, более конформны, чем их сверстники-студенты, следовательно, они зависят от группы, руководствуются ее мнением, ориентируются на одобрение референтной группой, поэтому они в большей степени подвержены влиянию асоциальной субкультуры.

С целью психологической коррекции характерологических особенностей осужденных нами была разработана и реализована «Программа профилактики преступной деятельности несовершеннолетних правонарушителей», состоящая из 20 групповых тренинговых занятий: 1. Знакомство. Правила и принципы групповой работы; 2. Знакомство с миром собственных эмоций; 3. Знакомство с телом; 4. Работа с самооценкой; 5. Развитие стрессоустойчивости; 6. Тренинг коммуникативной компетентности; 7. Трансовые переживания; 8. Сообщения о преступлениях; 9. Сочувствие жертве; 10. Рассказы жертв; 11. Проигрывание роли потерпевшего; 12. Последствия преступления; 13. Индивидуальные цепи решений; 14. Индивидуальные альтернативы; 15. Факторы риска; 16. Распознавание общих факторов риска; 17. Распознавание индивидуальных факторов риска; 17. Планирование стратегии предотвращения рецидива; 18. Эффект «срыва» и формирование помогающих стратегий; 19. Заключение. Подведение итогов тренинга. Результативность профилактической программы была определена после проведения повторной диагностики. По методике «16-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла (16 – ФЛО – 105-С)» получены следующие данные (табл. 1):

Таблица 1 – Результаты диагностики изменений личностных характеристик осужденных несовершеннолетних после проведения коррекционной программы

Факторы		Осужденные несовершеннолетние			Правопослушные несовершеннолетние, в %
		До коррекции, в %	После коррекции, в %	Δ, %	
А	Замкнутость	14,28	14,28	0	14,28
	Общительность	85,72	85,72	0	85,72
В	Низкий уровень интеллекта	71,42	57,14	-14,28	28,57
	Средний уровень интеллекта	14,28	28,57	+14,28	57,14
	Высокий уровень интеллекта	14,28	14,28	0	14,28
С	Эмоциональная неустойчивость	85,71	71,42	-14,28	71,42
	Эмоциональная устойчивость	14,28	28,57	+14,28	28,57
Е	Подчиненность	14,28	14,28	0	28,57
	Средний показатель	42,85	28,57	-14,28	14,28
	Доминантность	42,85	57,14	+14,28	57,14
F	Сдержанность	42,85	42,85	0	-
	Средний показатель	42,85	28,57	-14,28	14,28
	Экспрессивность	14,28	28,57	+14,28	85,72
G	Подверженность чувствам	57,14	42,85	-14,28	-
	Средний показатель	42,85	42,85	0	-
	Нормативность поведения	-	14,28	+14,28	100
Н	Робость	-	-	0	-
	Средний показатель	42,85	28,57	-14,28	-
	Смелость	57,14	71,42	+14,28	100
I	Жесткость	71,42	42,85	-28,57	28,57
	Средний показатель	14,28	42,85	+28,57	14,28
	Чувствительность	14,28	14,28	0	57,14
L	Доверчивость	42,85	42,85	0	42,85
	Средний показатель	14,28	14,28	0	14,28
	Подозрительность	42,85	42,85	0	42,85
М	Практичность	28,57	28,57	0	42,85

	Средний показатель	28,57	28,57	0	14,28
	Развитое воображение	42,85	42,85	0	42,85
N	Прямолинейность	28,57	28,57	0	28,57
	Средний показатель	42,85	28,57	-14,28	28,57
	Дипломатичность	28,57	42,85	+14,28	42,85
O	Уверенность в себе	71,42	71,42	0	57,14
	Средний показатель	14,28	14,28	0	-
	Тревожность	14,28	14,28	0	42,85
Q1	Консерватизм	42,85	28,57	-14,28	28,57
	Средний показатель	14,28	28,57	+14,28	14,28
	Радикализм	42,85	42,85	0	57,14
Q2	Конформизм	71,42	28,57	- 42,85	28,57
	Средний показатель	-	28,57	+28,57	14,28
	Нонконформизм	28,57	42,85	+14,28	57,14
Q3	Низкий самоконтроль	71,42	42,85	-28,57	28,57
	Средний самоконтроль	14,28	28,57	+14,28	-
	Высокий самоконтроль	14,28	28,57	+14,28	71,42
Q4	Расслабленность	85,71	71,42	-14,28	42,85
	Средний показатель	14,28	28,57	+14,28	28,57
	Напряженность	-	-	-	28,57
MD	Высокая адекватность самооценки	71,42	71,42	0	42,85
	Средняя адекватность самооценки	14,28	28,57	+14,28	42,85
	Низкая адекватность самооценки	14,28	-	-14,28	14,28

Как видно из таблицы 1 значимые различия обнаружены по шкалам: «жесткость – чувствительность» (I), «конформизм – нонконформизм» (Q₂), «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль» (Q₃); также изменились показатели шкал «уровень интеллекта», «эмоциональная устойчивость – неустойчивость», «подчиненность – доминантность», «сдержанность – экспрессивность», «подверженность чувствам – нормативность поведения», «робость – смелость», «прямолинейность – дипломатичность», «консерватизм – радикализм», «расслабленность – напряженность», «адекватность самооценки».

Полученные данные позволяют утверждать, что в результате эксперимента произошло снижение *жесткости* осужденных подростков; *конформность* снизилась с 71,42% до 28,57% (у правопослушных подростков уровень конформности так же составляет 28,57%), а *неконформизм* увеличился на 14,28%, следовательно, осужденные стали менее зависимы от группы и более самостоятельны в принятии решений; увеличился уровень самоконтроля на 21,45% ($p \leq 0,05$), это говорит о том, что в сознании осужденных в результате психокоррекции повысилась доля личной ответственности за происходящие с ними события и улучшилась способность осознавать акты своего поведения.

Результаты методики «Личностная агрессивность и конфликтность» выглядят следующим образом (таблица 2):

Таблица 2 – Показатели личностной агрессивности и конфликтности осужденных подростков после проведения коррекционной программы

Шкалы	Осужденные подростки					
	До проведения тренинга			После проведения тренинга		
	низкая	средняя	высокая	низкая	средняя	высокая
Вспыльчивость	14,28%	28,57%	57,14%	28,57%	28,57%	42,85%
Напористость	42,85%	42,85%	14,28%	28,57%	42,85%	28,57%
Обидчивость	42,85%	28,57%	28,57%	57,14%	14,28%	28,57%
Неуступчивость	42,85%	14,28%	42,85%	57,14%	28,57%	14,28%
Бескомпромиссность	14,28%	42,85%	42,85%	42,85%	28,57%	28,57%
Мстительность	28,57%	57,14%	14,28%	57,14%	28,57%	14,28%
Нетерпимость к мнению других	85,71%	14,28%	-	85,71%	14,28%	-
Подозрительность	42,85%	14,28%	42,85%	42,85%	28,57%	28,57%

Как видно из таблицы, после проведения упражнений психопрофилактической программы снизились показатели вспыльчивости, неуступчивости, бескомпромиссности, подозрительности; уменьшился уровень мстительности; подростки стали более настойчивы. В целом, можно сказать об общем снижении агрессивности и конфликтности осужденных.

Изменение уровня конформности можно выявить с помощью методики «Оценка потребности в одобрении» (Д. Краун, Д. Марлоу), в результате проведения которой были получены следующие данные (рис. 1):

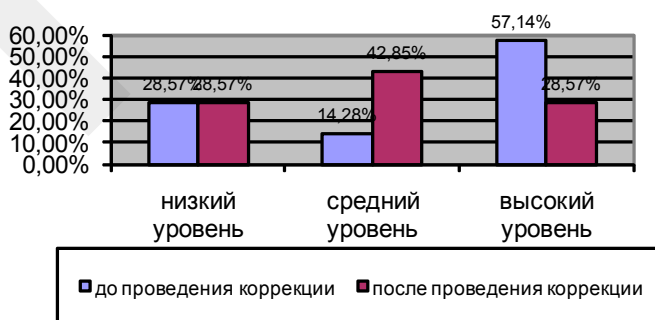


Рисунок 1 – Изменение уровня потребности в одобрении осужденных подростков после проведения коррекционной программы

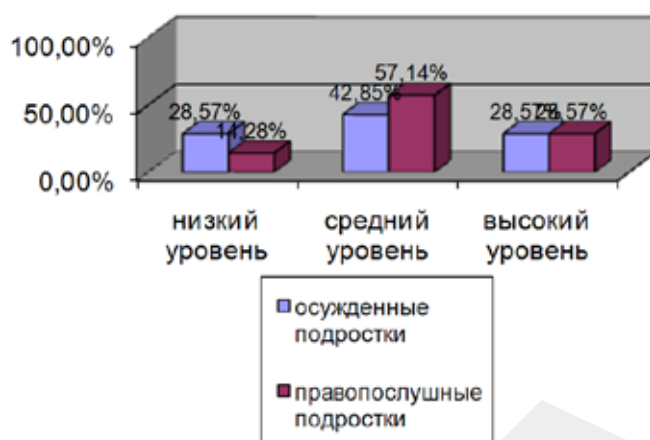


Рисунок 2 – Сравнительный анализ уровня потребности в одобрении осужденных (после проведения психокоррекционной программы) и правопослушных подростков

Исходя из приведенных данных, можно сделать вывод о том, что у осужденных подростков снизилась потребность в одобрении, то есть уменьшилась степень зависимости от благоприятных оценок со стороны значимой группы и чувствительность к влияниям среды. Следовательно, снизилась и податливость воздействиям криминальной субкультуры.

После повторного проведения методики «Степень самоконтроля в общении» (М. Снайдер) были получены следующие результаты:

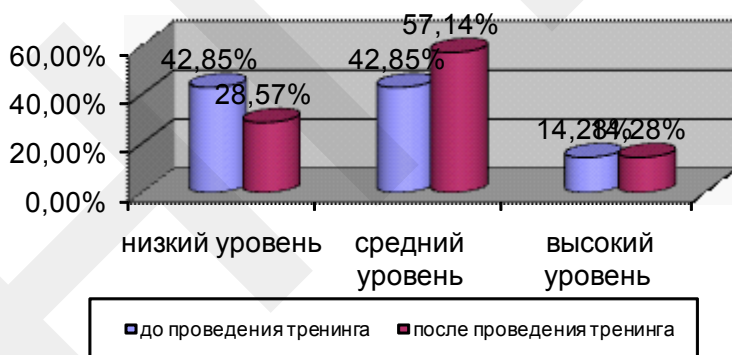


Рисунок 3 – Изменение степени самоконтроля в общении осужденных подростков после проведения коррекционной программы

Увеличение уровня коммуникативного контроля свидетельствует об эффективности тренинговых упражнений [2; 4; 6], включенных в предложенную психокоррекционную программу.

Представленные данные позволяют констатировать, что в результате проведения тренинговой программы у испытуемых произошли позитивные изменения по ряду личностных свойств, что позволяет нам сделать вывод,

что профилактика влияния криминальной субкультуры на личность подростков в виде групповых тренинговых занятий весьма успешна.

Библиографический список

1. **Александров, Ю. К.** Очерки криминальной субкультуры. [Текст]/ Ю. К. Александров. – М., 2001.
2. **Алексеев, А. И.** Криминологическая профилактика: теория, опыт, проблемы. [Текст]/ А. И. Алексеев, С. И. Герасимов, А. Я Сухарев. – М., 2001.
3. **Анисимков, В. М.** Криминальная субкультура. [Текст]/ В. М. Анисимков. – Уфа, 1998.
4. **Башкатов, И. П.** Психология неформальных подростково-молодежных групп. [Текст]/ И. П. Башкатов. – М., 2000.
5. **Блэкборн, Р.** Психология криминального поведения. [Текст]/Р. Блэкборн, – СПб., 2004.
6. **Волкова, В. М.** Предупреждение преступности несовершеннолетних (Социально-криминологический анализ) [Текст]: дис. ... канд. юрид. наук. /В. М. Волкова. – Ставрополь, 2000.
7. **Горбунов, В.** Исторические аспекты воспитания малолетних преступников в российской пенитенциарной системе [Текст]/ В. Горбунов. // Преступление и наказание. – 2005, № 3.
8. **Мацкевич, И. М.** Криминальная субкультура. [Текст]/ И. М. Мацкевич. // Российское право в Интернете. – 2005, № 1.
9. **Пирожков, В. Ф.** Законы преступного мира молодежи (криминальная субкультура). – Тверь, 1994.
10. **Пирожков, В. Ф.** Криминальная психология. [Текст]/В. Ф. Пирожков. – М., 2001.
11. **Пирожков, В. Ф.** Криминальная субкультура: психологическая интерпретация функций, содержания, атрибутики [Текст]/В. Ф. Пирожков.// Психологический журнал. – 1994, № 2, Т. 15.
12. **Пирожков, В. Ф.** О психологических причинах воспроизводства подростковой преступности [Текст]/В. Ф. Пирожков.// Психологический журнал. – 1995, № 2, Т. 16.
13. **Погосян, Л. А.** Профилактика девиантного поведения молодежи Дона и Юга России [Текст]/ Л. А. Погосян, С. В. Бондаренко, В. В. Черноус // Приложения к «Южнороссийскому обозрению». – Приложение № 1. – 2003.

УДК 371.3

Суркова Елена Владимировна

Аспирант кафедры общей и профессиональной педагогики Челябинского государственного университета, ma@csu.ru, Челябинска

**ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДОВ АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНОГО
ОБУЧЕНИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО
РЕФЛЕКСИВНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

Surkova Elena Vladimirovna

The post-graduate student of the department of general and professional education, ma@csu.ru, Chelyabinsk

**INTEGRATION OF ACTIVE SOCIAL-PSYCHOLOGICAL
EDUCATION METHODS AND INDIVIDUAL REFLECTIVE
EDUCATION TECHNOLOGY AS THE FACTOR DEVELOPMENT
OF CHILDREN'S INTELLECTUAL ACTIVITY**

В числе личностных характеристик наиболее ценных в новой социокультурной ситуации – креативность, творческое мышление, творческие способности. Наличие стремления к постоянному пополнению знаний, творческому их применению в нестандартных ситуациях, быстро меняющихся условиях окружающей среды, является залогом успешной профессиональной деятельности и жизнедеятельности человека в целом.

Проблема развития креативности, творческого потенциала учащегося несмотря на достаточное количество теоретических исследований, практических инноваций остается одной из наиболее значимых в современной практике и теории педагогики.

Вопросы о том, как развивать творческие способности, как воспитать в ребенке «творца собственной жизни, отвечающего за свои поступки, намерения, прогнозирующего их последствия, сознательно осуществляющего выбор способа поведения» [7, с. 93], заслуживают особого внимания.

Однако, прежде чем говорить о способах и формах развития, мы должны определиться с тем, что мы действительно будем развивать. И здесь мы сталкиваемся с целым синонимическим рядом понятий: творчество, креативность, творческое мышление, творческие способности, творческая активность, творческий потенциал, и еще большим количеством определений данных понятий. И это не удивительно: несмотря на то, что творчество становится предметом научных исследований в различных областях науки в начале XX в., в общем история этого феномена исчисляется тысячелетиями.

При всем многообразии подходов и позиций в исследовании творчества, мы основываемся на подходе отечественного исследователя Д. Б. Богоявленской.

Д. Б. Богоявленская является ярким представителем из числа отечественных и зарубежных исследователей, подчеркивающих необходимость объединения когнитивного и личностного аспектов психологии творчества (Д. Б. Богоявленская, В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков, М. М. Бахтин, Т. Ашбайл, Р. Стенберг).

Так, Д. Б. Богоявленская справедливо отмечает: «Если мы действительно хотим развивать такое качество, как креативность, творчество, надо заниматься формированием личности в целом. Высочайший интеллект еще не гарантирует творчество» [2]. Именно поэтому, по мнению Д. Б. Богоявленской, адекватной единицей изучения творчества может быть лишь та, которая отражает познавательные и мотивационные характеристики личности в их единстве.

Данный подход, на наш взгляд, позволяет автору преодолеть методологическую несостоятельность отождествления творчества с его составными элементами, такими как интеллект или коэффициент креативности (А. Бине, Ф. Гальтон), противопоставления их друг другу и, наконец, установления между ними чисто внешней механистической зависимости (Е. П. Торренс).

В качестве единицы анализа творчества Д. Б. Богоявленская выделяет интеллектуальную активность, что требует раскрытия качественной специфики, содержательной характеристики данного понятия.

Д. Б. Богоявленская не сводит интеллектуальную активность к мыслительной деятельности (Л. С. Славина, М. Ф. Морозова, Н. А. Менчинская), не считает правильным определение ее в качестве «меры взаимодействия» субъекта с объектом (И. Д. Мурванидзе).

Мерой интеллектуальной активности, ее наиболее качественной характеристикой служит интеллектуальная инициатива. Интеллектуальная инициатива в трудах Д. Б. Богоявленской, в свою очередь, определяется как продолжение мыслительной деятельности за пределами ситуативной заданности, не обусловленной ни практическими нуждами, ни внешней или субъективной отрицательной оценкой работы [1, с. 24].

Инициативность Д. Б. Богоявленская определяет как «принятие на себя», т. е. «принятие решения решить определенную задачу» и собственно ее решение. Высшее проявление инициативы – способность «брать на себя» [1, с. 165].

Интеллектуальная активность личности проявляется, конечно, в любых обстоятельствах, но нестимулированная извне деятельность – это тот феномен, который обнаруживает ее однозначно [1, с. 24]. Интеллектуальная активность проявляется в так называемом «беспроблемном поле» (Эшер, 1963), то есть в ситуации, когда мышление внешне не детерминировано. Ставя акцент на внешней нестимулируемости интеллектуальной активности, Д. Б. Богоявленская не выводит ее из-под действия детерминации вообще. Интеллектуальная активность рождается не вопреки внешней детерминации и не из нее, а как раскрытие глубинных потенций личности, как внутренне детерминированное действие [1, с. 35].

Уровень активности, на котором возможен выход за пределы требований заданной ситуации, является самостоятельной, высшей формой активности личности и характеризует особый вид действия. Это уровень творческого действия, который характеризует то, что результат шире, чем его исходная цель. В своей развитой форме творческое действие приводит к порождению самой цели, то есть на этом уровне осуществляется целеполагающая деятельность [1, с. 35].

Важным моментом в работах Д. Б. Богоявленской является рассмотрение интеллектуальной активности в качестве личностной характеристики и выделение ее структурных компонентов: «Интеллектуальная активность – это интегральная характеристика личности, объединяющая ее интеллектуальную и мотивационную сферы. Умственные способности составляют как бы фундамент интеллектуальной активности, но проявляются не непосредственно, а лишь преломляясь через мотивационную структуру личности, которая может тормозить или стимулировать их проявление» [1, с. 10].

Данную структуру интеллектуальной активности мы считаем необходимым дополнить деятельностью компонентом, включающим способы и операции, характеризующие уровень творческого действия, о котором в своих работах упоминает Д. Б. Богоявленская [1, с. 35].

В исследованиях Д. Б. Богоявленской выявлено существование двух противоположно действующих групп мотивационных факторов, одна из которых активизирует умственные способности, другая же блокирует их активное, творческое проявление.

Первая группа факторов – это внутренние мотивы познавательной, творческой деятельности [1, с. 153]. По мнению Д. Б. Богоявленской, действие познавательных мотивов может подкрепляться также «внешней» мотивацией. Вторая группа факторов, препятствующих творческому процессу, включает мотивы престижа, жажду славы, а также ориентацию на достижение успеха вне области собственно содержательной познавательной деятельности [1, с. 157].

Наиболее благоприятным для проявления интеллектуальной активности является отношение к познавательной деятельности как к самостоятельной ценности, высоко значимой для личности, именно такое отношение лежит в основе творческого мышления.

Таким образом, основываясь на теоретических положениях подхода Д. Б. Богоявленской, мы подчеркиваем необходимость создания условий для формирования внутренней мотивации творческой деятельности, направленности личности и системы ценностей, которые создадут основу становления интеллектуальной активности личности в целом.

В качестве одного из таких педагогических условий развития интеллектуальной активности учащихся мы рассматриваем интеграцию методов активного социально-психологического обучения (групповые дискуссии, «мозговые штурмы», ролевые и деловые игры, тренинги) и технологии индивидуального рефлексивного воспитания Н. П. Капустина («Ситуационный классный час»).

В числе общих преимуществ использования методов активного социально-психологического обучения и технологии индивидуального рефлексивного воспитания для развития интеллектуальной активности следует выделить:

- активизацию у учащихся потребностей проявления интеллектуальной инициативы, творческой самостоятельности в ходе социально-психологического обучения посредством активных методов (игры, дискуссии, мозговых штурмов, творческих заданий);
- сопровождение интеллектуального развития учащихся развитием мотивационно-личностной сферы на основе механизмов группового взаимодействия и рефлексии собственной позиции, целей, ценностей, самостоятельных решений и выборов;
- совершенствование таких качеств творческой личности, как активность, инициативность, целеустремленность, самостоятельность, ответственность, оригинальность;
- создание творческой микросреды, благоприятствующей появлению новых идей и мнений в процессе интенсивного творческого взаимодействия в ходе совместной деятельности и общения.

Свобода и вариативность в выборе и применении форм и методов активного социально-психологического обучения, разнообразие творческого материала также позволяют педагогу стать настоящим творцом таких занятий.

Возможности для широкого и свободного применения форм и методов активного социально-психологического обучения, а также технологии индивидуального рефлексивного воспитания в педагогическом процессе предоставляет система довузовского образования.

Так, в Челябинском государственном университете в целях развития интеллектуальной активности разработана авторская программа «Тренинг креативности», которая является дополнительной образовательной программой, используемой в практике довузовской подготовки слушателей Малой академии университета в 2009/2010 учебном году. Программа «Тренинг креативности» рассчитана на старший школьный возраст, учащихся 9–11 классов, так как этот период является сензитивным для развития творческих способностей.

Тренинг креативности как образовательный курс развития активной творческой личности занимает особое место в структуре образовательных программ Малой академии ЧелГУ: совместно с курсом научно-популярных лекций Лектория «Мир науки» он составляет элективный компонент учебного плана слушателей.

Таким образом, индивидуальная образовательная траектория слушателя Малой академии включает выбранную самостоятельно основную образовательную программу – это могут быть программы Школы олимпиад, Школы юного исследователя или Воскресных школ, а также посещение по интересам научно-популярных лекций преподавателей университета, входящих в программу Лектория «Мир науки», и занятий Тренинга креативности.

Общей целью Тренинга креативности является развитие творческого потенциала старшеклассников как важного компонента готовности к дальнейшему профессиональному обучению в вузе.

Форма организации, особенности проведения, атмосфера тренинговых занятий, на наш взгляд, уже являются творческим началом и предоставляют значительные возможности для развития творческого мышления, мотивации к творчеству, а также тренировки важных личностных качеств, что и составляет основу интеллектуальной активности.

Важное достоинство тренинга как одного из методов активного социально-психологического обучения – это возможность прямого соприкосновения с изучаемой реальностью – творчеством, обучения на собственном опыте.

Задачи Тренинга креативности:

1. Формирование у слушателей целостной картины творческого процесса, обеспечивающей становление ценностей творческой деятельности и их дальнейшее воспроизводство в деятельности (когнитивный компонент интеллектуальной активности);
2. Развитие и совершенствование у слушателей умений творческой деятельности (деятельностный компонент интеллектуальной активности);
3. Формирование мотивационной сферы учащихся – мотивов, личностных смыслов творческой деятельности, определяющих эмоционально-ценностное отношение к творческой деятельности (мотивационно-личностный компонент интеллектуальной активности);
4. Развитие и совершенствование качеств активной творческой личности: инициативности, самостоятельности, ответственности, целеустремленности, (мотивационно-личностный компонент интеллектуальной активности);
5. Развитие эмоциональной сферы слушателей – работа с отрицательными эмоциями, блокирующими творческую деятельность (мотивационно-личностный компонент интеллектуальной активности).

В соответствие с обозначенными задачами содержание тренинга нами было поделено на четыре тематических блока:

- «Загадка творчества» – когнитивный блок, включающий тематические занятия: «Сущность и предпосылки креативности», «Творческий процесс», «Креативность в нашей жизни» и др.;
- «Я могу мыслить креативно!» – деятельностный блок, включающий тематические занятия: «Необычное в обычном», «Учимся мыслить творчески», «Живое творчество», «Командное творчество» и др.;
- «Моя творческая мотивация» – мотивационный блок, включающий тематические занятия: «Мотивация достижений», «Шаг к цели», «Креативное решение проблем», «Жизненный путь» и др.;
- «Я – творческая личность!» – личностный блок, включающий тематические занятия: «Грани моего Я»: «Мое Я», «Я – это Я, и Я – это замечательно!», «Я и другие», «Мир моих эмоций», «(Не) Творческий человек».

Тренинговые занятия можно структурировать разными способами: основное тематическое тренинговое занятие можно дополнять упражнениями и заданиями из разных блоков либо объединять тематические упражнения из всех четырех блоков в ходе занятия.

В ходе тренинга используются также методы активного социально-психологического обучения: групповые дискуссии, мозговые штурмы, ролевые и деловые игры [3]. Особый интерес у слушателей вызывают арт-терапевтические упражнения с использованием техник проективного рисунка, лепки, коллажа, сочинения историй.

В целях развития мотивационно-личностной сферы мы используем на занятиях технологию индивидуального рефлексивного воспитания, представляющую самоанализ ситуаций, явлений, фактов, их причины и следствия, «Я-позицию», собственные решения и выбор [5, с. 67]. Темы для обсуждения могут быть различные: «Творчество и взаимопонимание», «Творчество как стиль собственной жизни», «Творчество в бытовых ситуациях», «Творческое общение».

В качестве ведущего принципа социально-психологического обучения в ходе тренинговых занятий мы выделяем принцип Зоны ближайшего развития. Данный принцип предполагает, что развитие интеллектуальной активности в процессе социально-психологического обучения первоначально происходит на основе сотрудничества, сотворчества в процессе совместной творческой деятельности со взрослым или другими участниками тренинга.

Творческие задания, которые сегодня слушатели могут выполнять совместно с тренером или другим учащимся, завтра они смогут выполнить самостоятельно. Такое обеспечение работы педагога-тренера в зоне ближайшего развития своих учеников способствует ее расширению и личностному развитию в целом. Особые требования предъявляются и к самому педагогу-тренеру, который является образцом креативного поведения для участников тренинга.

В качестве критериев эффективности тренингового занятия мы выделяем активную мыслительную деятельность каждого участника в течение всего занятия, их эмоциональную сопричастность к собственной деятельности и деятельности других, обеспечение рефлексии и самоконтроля в процессе творческой деятельности в течение всего занятия, а также самооценку достижений целей и задач занятия, уровня собственных достижений в развитии креативности.

Таким образом, приоритетным направлением для развития интеллектуальной активности учащихся, являющейся основой творческой деятельности, является объединение и учет в образовательном процессе когнитивного, личностного и деятельностного компонентов. Эффективными, на наш взгляд, современными формами и методами, обеспечивающими развитие общих умственных способностей (когнитивный компонент), мотивации, ценностей, личностных смыслов творческой деятельности (мотивационно-личностный компонент), способов творческой деятельности (деятельност-

ный компонент), являются методы активного социально-психологического обучения, индивидуального рефлексивного воспитания.

Библиографический список

1. **Богоявленская, Д. Б.** Интеллектуальная активность как проблема творчества. [Текст] / Д. Б. Богоявленская. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. Ун-та, 1983. – 173 с.: ил.
2. **Богоявленская, Д. Б.** Проблемы диагностики креативности // Журнал практического психолога. [Текст] / Д. Б. Богоявленская. – 2007. – № 3. – С. 133–148.
3. **Быков, А. К.** Методы активного социально-психологического обучения [Текст]: учебное пособие. / А. К. Быков. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.
4. **Грецов, А. Г.** Тренинг креативности для старшеклассников и студентов. [Текст] / А. Г. Грецов. – СПб.: Питер, 2007. – 208 с.: ил.
5. **Капустин, Н. П.** Педагогические технологии адаптивной школы. [Текст] / Н. П. Капустин. – М., 1999.
6. **Смирнов, И. Б.** Основные подходы к проблеме развития креативности личности [Текст] / И. Б. Смирнов. // Педагогические технологии. – 2006. – № 10. – С. 2–3.
7. **Якиманская, И. С.** А. В. Брушлинский: путь исследователя [Текст] / И. С. Якиманская. // Психологический журнал.–2003. –Т. 24, № 2. – С. 87–94.

УДК 371.72

Фадеева Светлана Владимировна

Соискатель кафедры социальной педагогики и психологии Владимирского государственного гуманитарного университета, svetik--73@mail.ru, Ковров

КОМПЬЮТЕРНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ КАК ФАКТОР РИСКА РАЗВИТИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

Fadeeva Svetlana Vladimirovna

The post-graduate of the professorship of pedagogies and psychology of the Vladimir State Humanists' University, svetik--73@mail.ru, Kovrov

COMPUTER DEPENDENCE AS A FACTOR OF RISK OF THE DEVELOPMENT OF THE AGGRESSIVE BEHAVIOR OF TEEN-AGERS.

В стремительно меняющемся мире компьютерные технологии становятся всё более важным фактором, влияющим на становление личности молодого человека. Нельзя не отметить существенный рост значимости для современных подростков форм досуга, связанных с компьютерной техникой. Так, за последние пять лет с 29,3% до 44,9% (разность 15,6%) возросло количество несовершеннолетних, увлекающихся компьютерными играми, а количество подростков, путешествующих по компьютерной сети – с 4,6%

до 12,8% (разность 8,2%) [8]. В мае 2008г. глава Microsoft С. Балмер на встрече с вице-премьером РФ С. Ивановым заявил, что в течение ближайших двух лет Россия займёт третье место в мире по числу персональных компьютеров. По данным Министерства информационных технологий и связи, число владельцев компьютеров на сегодняшний день превышает 26 млн. человек.

С ростом влияния компьютерных технологий на сознание современного человека, наметилась тенденция, позволяющая с тревогой констатировать возрастающую динамику агрессивных проявлений со стороны подростков.

Сторонники идеи полезности компьютерных игр и Интернет-сайтов утверждают, что эти агенты могут спровоцировать проявления агрессивности у неуравновешенных людей, но не в состоянии превратить нормального подростка в убийцу. Авторы отмечают, что увлечение подростков компьютерными играми, насыщенными сценами насилия, имеет «нормативное значение». Во-первых, процесс сопереживания увиденному сопровождается спонтанной разрядкой накопленной агрессивности, даёт выход бессознательным страхам и тревогам, которые сопровождают реальную жизнь подростка. Во-вторых, просмотр сцен насилия и возможность их ещё и ещё раз пережить в фантазии является одним из современных способов проверки на прочность формирующейся «Я-концепции», которая должна «держать удар», вырабатывая сопротивляемость, помогающую подростку соответствовать стандартам подростковой популяции в целом [9]. Психолог М. Стора утверждает: обвинять игры – это искать «козла отпущения» вместо решения серьёзных проблем. Видеоигры не толкают подростков на преступления, а напротив, помогают выстроить отношения в жизни и учат эффективной командной работе, развивают ловкость, внимание и скорость реакции (Т. Райт, П.Бриденбах), исполняют роль сказок в современном мире (Г. Петрусь). Таким образом, приверженцы позиции полезности компьютерных игр считают, что «игровой продукт» не может иметь негативного влияния на психику подростка, а если что-то случается, то это результат семейной, педагогической запущенности или индивидуальных отклонений ребёнка.

Однако сторонники идеи негативного влияния компьютерных развлечений на подростков полностью отвергают аргументы своих оппонентов. Компьютерные игры, по их мнению, являются «стимуляторами убийства» (Д. Бака, Д. Томпсон, Д. Гроссман, Д.Карнели). Американский психолог Д. Гроссман отмечает, что открыто продавая жестокие игры, «мы приучаем детей убивать, так же как армия муштрует солдат. Телевидение скоро приравняет страдание и смерть к таким удовольствиям, как любимая газированная вода, шоколадка или духи. А видео- и компьютерные игры довершат зловещее образование, они учат прицеливаться и стрелять, как учатся военные, тренируясь на мишенях. Таким образом, «прицелься» – «стреляй» превращается в инстинктивное движение в стрессовой ситуации» [2].

Наблюдения Д. Корнелла, профессора университета штата Вирджиния так же свидетельствуют о том, что подростки, играющие в компьютерные

игры, содержащие сцены насилия, более предрасположены к агрессивным мыслям, чувствам и действиям.

В компьютерных играх нового поколения, благодаря новейшим достижениям видео и аудио эффектов, насилие часто приукрашается и эстетизируется, создаётся привлекательный образ героя-супермена, способного с помощью силы решать любые проблемы. Согласно теории социального научения (А. Бандура), чувства, вызываемые пассивным наблюдением, (в нашем случае жестокость и агрессия) с большой долей вероятности ведут к возбуждению реальной агрессии. Вместо социально одобренных способов достижения целей игра предлагает действия, противоречащие закону и морали. Всё, на что культура накладывает запрет, в игре разрешается. Подросток начинает совершать те же самые действия, что и лицо, за которым он наблюдает, а, играя в компьютерную игру, сам становится главным действующим персонажем.

Поскольку проблема подростковой жестокости и агрессивности, связанной с компьютерной зависимостью, приобретает в настоящее время всё большую остроту, а методы профилактики и коррекции компьютерной зависимости находятся на стадии разработок, мы поставили перед собой задачу изучения влияния жестоких компьютерных игр на проявление агрессивных поведенческих реакций подростков.

Исследования проведённые нами на базе профессионально - технических училищ № 1 и 2 г. Коврова Владимирской области, подтвердило тот факт, что проявление агрессии выше у компьютерозависимых подростков, а также несовершеннолетних, относящихся к группе риска. В нашем эксперименте приняло участие 235 подростков в возрасте 14–18 лет. С помощью тестов Интернет-зависимости «Поведение в Интернете» А. Жичкиной, Интернет-аддикции Т. А. Никитиной, А. Ю. Егорова [13], теста на зависимость от компьютерных игр А. Котлярова были выделены три группы респондентов. Эти группы отражали степень компьютерной аддикции (деструктивная форма поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности путём изменения своего психического состояния). Группа нормы 99 чел. (39,6%); группа риска – подростки, склонные к данному виду зависимости – 92 чел. (38,8%), группа компьютерной аддикции – 44 чел., (17,6%). Группа компьютерных аддиктов довольно многочисленна, несмотря на то, что большинство учащихся из малообеспеченных семей и, казалось бы, не могут иметь свободного доступа к компьютеру.

Вторым этапом нашего исследования стало изучение психологических особенностей личности подростков каждой выделенной группы, в частности, нас интересовал уровень выраженности агрессивных проявлений, которые были диагностированы с помощью опросника агрессивности Басса-Дарки. Агрессивность как свойство личности и агрессия как акт поведения могут быть понятны лишь в контексте психологического анализа мотивационно-потребностной сферы личности, поэтому мы использовали опросник Басса-Дарки в совокупности с многофакторным личностным опросником Р.

Кэттелла, проективными методиками Люшера; различия между участниками экспериментальных групп выявлялись также по тесту Г. Айзенка. Работа велась с равным количеством респондентов выделенных групп. С помощью выше обозначенных методик были выявлены различия между участниками: в контрольных группах оказался высоким уровень выраженности таких эмоциональных состояний подростков, как тревожность, агрессивность, фрустрация и ригидность.

Ввиду того, что проявления агрессии у людей многообразны, в опроснике агрессивности Басса-Дарки для изучения постоянного уровня агрессивности было предложено 75 вопросов, на которые респондентам предлагалось ответить «да» или «нет». Следует отметить, что Басс провел разграничение между враждебностью и агрессией. Враждебность есть реакция отношения, скрытно-вербальная реакция, которой сопутствуют негативные чувства и негативная оценка людей и событий. Если врожденные реакции вербализуются, они принимают форму унижительных замечаний или негативных высказываний. Басс определил агрессию как ответ, содержащий стимулы, способные причинить вред другому существу. Дальнейшие различия он проводил, предлагая выделить подклассы во враждебно-агрессивном поведении. Предложение о необходимости учитывать при измерении существование нескольких различных структур основывалось на классификационной схеме, в которой различаются агрессия и враждебность, причем агрессивное поведение подразделяется на прямое и косвенное, а также на активное и пассивное.

В таблице 1 приведены полученные нами значения различных видов выражения агрессии, респондентов выделенных групп.

Таблица 1 – Значения различных видов выражения агрессии

интерпретация	значение		
	группа нормы	группа риска	Группа аддиктов
1. физическая агрессия	4.62	5.77	6.40
2. косвенная агрессия	4.00	4.73	4.35
3. раздражение	5.03	5.50	5.35
4. негативизм	2.62	2.77	2.80
5. обида	4.48	4.92	4.35
6. подозрительность	5.59	5.81	4.85
7. вербальная агрессия	6.90	7.15	7.20
8. угрызания совести, чувство вины	6.14	6.73	5.70
9. спонтанность агрессии	1.93	2.42	2.56
10. неспособность тормозить агрессию	1.07	1.15	1.40
11. неумение переключать агрессию на деятельность или неодушевлённые объекты	2.43	2.58	2.46
12. анонимная агрессия	0.55	0.96	1.15
13. провокация агрессии у окружающих	1.93	2.08	3.15
14. склонность к отражённой агрессии	2.85	3.24	3.34
15. аутоагрессия	2.66	2.77	2.78
16. склонность заражаться агрессией толпы	0.76	1.46	1.76
17. удовольствие от агрессии	1.03	1.58	1.55

Качественный и количественный анализ средних данных показал различия между выборками. У подростков группы риска и компьютерной аддикции уровень агрессии и враждебности оказался выше, чем у респондентов группы нормы. У испытуемых групп риска и компьютерных аддиктов отмечена эмоциональная незрелость, выражающаяся в неумении проявлять и принимать свои негативные эмоции. Отмечено, что респонденты группы компьютерных аддиктов и группы риска более склонны к частому использованию эмоциональной разрядки, проявляемой в вербальной агрессии вне игрового поля. Компьютерозависимые подростки чаще могут позволить себе эмоциональные разрядки в окружении, где их не знают, где снижен социальный контроль и мала вероятность понести наказание. Они склонны заражаться агрессией толпы.

Наряду с высоким уровнем агрессивных проявлений виртуальным аддиктам и респондентам группы риска более свойственно частое использование непродуктивных эмоциональных и когнитивных (растерянность, смирение) копинг-стратегий, что может быть связано со сниженным уровнем саморегуляции, эмоциональной незрелостью и неадекватной самооценкой. Согласно ответам, респонденты групп риска и компьютерной аддикции выбирают компьютер как наиболее приемлимый способ самоутверждения чаще, чем респонденты группы нормы.

Результаты диагностики уровня общей тревожности у подростков групп риска и компьютерной зависимости также выше, чем у подростков группы нормы (табл. 2):

Таблица 2 – Результаты уровня общей тревожности у подростков

уровень общей тревожности	группа нормы, в %	группа риска, в %	группа компьютерных аддиктов, в %
нормальный	40	40	10
несколько повышенный	20	30	40
высокий	30	10	30
очень высокий	10	20	10
чрезмерно высокий	-	-	10

Признак повышенной тревожности – чувство незащищенности, которое, возможно, повышается с возрастанием противоречий между реальностью и виртуальным миром в сознании подростка. Уход в виртуальный мир выступает у него как удовлетворение потребности в безопасности, как своего рода защита от реальности. Подросток, «убивая» компьютерных «врагов», которые, в свою очередь, пытаются «убить» его, начинает чувствовать себя более уязвимым, считает, что большинство людей враждебно настроены и мир в целом является более опасным, чем есть на самом деле. Такое отношение подростка к окружающему миру считается проявлением высокого уровня тревожности.

Таким образом, нами было выявлено, что у подростков группы риска уровень тревожности и фрустрированности достаточно выражены, но нет существенных отличий в проявлении агрессии и ригидности, по сравнению как с группой нормы, так и с группой компьютерных аддиктов. В группе компьютерных аддиктов наряду с высоким уровнем тревожности выражены проявления агрессивности и фрустрированности, кроме того была, выявлена эмоциональная незрелость, выражающаяся в неумении проявлять и принимать свои негативные эмоции. В группе нормы отмечается низкий уровень тревожности и фрустрированности, уровень проявления агрессивных реакций у респондентов группы нормы ниже, чем у подростков групп компьютерной аддикции и риска.

Совершенно очевидно, что оставить ситуацию использования подростками компьютерных игр на стадии «безнадзорности», недопустимо, а запретить им играть в компьютерные игры или вообще пользоваться компьютером невозможно. Компьютеризация российского общества – это факт современной действительности; это та современная реальность, избежать которую невозможно, в то же время недопустимо сидеть, сложа руки и ждать, когда целое поколение молодых людей повзрослеет и вдруг неожиданно само научится, должным образом решать свои проблемы, не прибегая к жестокости и насилию.

Методы борьбы с производителями жестоких компьютерных игр, существуют, но они недостаточно эффективно используются государством, поэтому основная работа в данном направлении ложится на образовательные учреждения, которые обладают большими возможностями предупреждения развития агрессивных форм поведения, связанных с влиянием компьютерных технологий. Одно из таких направлений – это формирование у учащихся информационной культуры. Необходимо обучить подростков, адекватно воспринимать получаемую информацию, оценивать её достоверность и качество, соотносить с имеющимися у них моральными нормами. Педагогическая деятельность в данном направлении должна учитывать следующие принципы:

Системность. Работа должна базироваться на взаимодействии личностных (внутренних) и социальных (внешних) факторов, влияющих на поведение детей их образ жизни. При этом педагог должен принимать во внимание, что среди факторов есть те, на которые он может повлиять (например, за счёт определённой тренинговой программы у подростка можно выработать коммуникативные навыки или навыки стрессоустойчивости), и есть факторы, на которые педагогическими методами повлиять невозможно (например, за счёт воспитания вряд ли можно избавить подростка от органических поражений головного мозга, однако можно скорректировать ряд последствий, вызванных этим заболеванием). Поэтому первая группа факторов может быть включена в активную деятельность педагога, влияние же второй группы факторов следует учитывать при социально-педагогической работе с подростком, однако пытаться как-то изменить их не стоит.

Парциальность. Рассматривать данную работу как одну из частей общего педагогического процесса и реализовать её через формирование у ребёнка навыков позитивной социальной адаптации.

Когнитивная адекватность. Формы, методы педагогической деятельности должны максимально соответствовать специфическим особенностям возрастного и индивидуального развития подростков. В содержание методов необходимо включать адекватные и актуальные возрасту проблемы их социального становления. Например, если для подростков одной из актуальных проблем является поиск героя для подражания или тенденция к общению, то в ходе работы необходимо помочь ему найти для подражания положительный образ «героя» и сформировать приёмы общения с социальным окружением.

Социокультурная адекватность. В педагогическом взаимодействии отражаются свойственные обществу стандарты и нормы поведения.

Работа по предупреждению агрессивных форм поведения подростков должна включать в себя определённые виды деятельности по каждому из следующих направлений:

- выявление подростков, склонных к компьютерной аддикции и агрессивным формам поведения;
- формирование у подростков навыков анализа, критической оценки получаемой информации и умения принимать правильные решения;
- обучение подростков регулированию своих импульсивных, агрессивных действий содействие им в адаптации к требованиям общества;
- взаимодействие с семьёй;
- предоставление подростку альтернативных видов деятельности;
- коррекция социально-психологических особенностей личности;
- тесное взаимодействие с организациями и структурами, работающими с подростками;
- повышение профессиональной компетентности педагогов по профилактике аддиктивных форм поведения.

Важно подчеркнуть, что «природный» агрессивный потенциал никогда не исчезает в более зрелом возрасте, просто в процессе социализации развивается умение регулировать свои агрессивные импульсы. Педагогов и родителей необходимо научить приемам взаимодействия с компьютерозависимыми подростками, дать представление о последствиях неразборчивого использования подростками компьютерных игр и Интернет-ресурсов, научить выявлять первые симптомы компьютерной зависимости и связанной с ней агрессивности, педагогически грамотно реагировать на данные проявления, то есть использовать педагогические и психологические механизмы воздействия на несовершеннолетнего.

Библиографический список

1. **Журавлёв, Д.** Подростковая агрессивность – психологическая закономерность или социальный феномен? [Текст]/ Д. Журавлёв. // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 185–189.
2. **Жмуров, Д. В.** Компьютерные игры и подростковая агрессия [Текст]/ Д. В. Жмуров. // Домашний ПК – 2003. – № 5. С. 3–15.
3. **Паньков, Д. Д.** Медицинские и психологические проблемы школьников-подростков: разговор учителя с врачом. [Текст]/ Д. Д. Паньков, А. Г. Румянцев, Г. Н. Тростанецкая. – М.: АПКИПРО, 2002. – 239 с.
4. **Попов, В. А.** Отклоняющееся поведение молодёжи. [Текст]/ В. А. Попов. // Словарь-справочник. – Владимир, 2007. – 250 с.
5. **Степанова, М. Н.** Как обеспечить безопасное общение с компьютером. [Текст]/ М. Н. Степанова // Народное образование – 2003. – № 2.– С. 146–150.
6. **Смирнов, В. М.** Матрица самые мрачные картины знаменитой кинематографической антиутопии могут стать реальностью. [Текст]/ В. М. Смирнов.// Школьные технологии – 2002. № 4. С. 7–9.
7. **Шипицына, Л. С.** Профилактическая работа с несовершеннолетними различных групп социального риска по злоупотреблению психоактивными веществами. [Текст]/ Л. С. Шипицына, Л. С. Шпилени. – М.: Моск. Гор. Фонд поддержки шк. Книгоиздания, 2004. – С. 336.
8. **Цымбаленко, С. Б.** Информационное пространство российского подростка в постсоветский период. [Текст]/ С. Б. Цымбаленко, А. В. Шариков, С. Н. Щеглова. – М.: НИИ школьные технологии, 2006. – С. 128.
9. **Щедрина, Е. В.** Обсуждение проблемы влияния компьютерных игр на психику. [Текст]/ Е. В. Щедрина. // Научная жизнь. – 2006. – № 6. – С. 182–183.
10. **Шлимович, Б.** Компьютер и дети. [Текст]/ Б. Шлимович. // Наука и жизнь.– 1998.– № 11 С. 41–42.
11. **Эльма, Ю.** Тинейджер по совместительству геймер [Текст]/ Ю. Эльма.// ИКТ– 2007.– № 6.
12. **Егоров, А. Ю.** Нехимическая зависимость. Тест [Текст]/А. Ю. Егоров.– СПб Речь, 2007. с. 154–158.

УДК 37.02

Михайлова Елена Константиновна*Учитель английского языка МОУ «Гимназия № 1», KK1806@yandex.ru, Братск***КРИТЕРИАЛЬНО-УРОВНЕВОЕ ОЦЕНИВАНИЕ
КАК ФАКТОР СТИМУЛИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ
ТРАЕКТОРИИ ШКОЛЬНИКОВ****Mikhailova Elena Konstantinovna***English teacher, Grammar School № 1, KK1806@yandex.ru, Bratsk***CRITERIA-LEVEL ASSESSMENT AS A STIMULATING FACTOR
OF A PERSONAL EDUCATIONAL ROUTE OF SCHOOL
STUDENTS**

Стратегическая задача развития школьного образования в настоящее время заключается в обновлении его содержания и достижении нового качества его результатов. Один из главных факторов, влияющих на развитие образования сегодня – это поворот к личности обучаемых [8].

Важной целью образовательного процесса является ориентация образовательной деятельности на предоставление учащимся возможностей осуществления индивидуальной траектории развития в системе образования, проявления ими личностной активности на основе эффективных технологий, обеспечивающей высокое качество обучения.

Одной из составляющих образовательного процесса является система оценивания и регистрации достижений учащихся. Оценивание в развитии образовательной системы является основным средством диагностики проблем обучения и осуществления обратной связи. Система оценивания рассматривается как механизм осуществления контрольно-диагностической связи между учителем и учеником.

Контроль знаний, умений и навыков является составной частью единого учебно-воспитательного процесса. От объективности оценки знаний учеников зависят такие важные результаты обучения и воспитания, как самооценка, самоутверждение, уважение к себе и окружающим, критическое отношение к своей деятельности, положительный стимул к приобретению знаний и т. д. [3].

Виды контроля учебной деятельности постоянно совершенствуются. Все известные в мире попытки улучшения образования, не подкрепленные действенной реформой системы проверки знаний, не приносили, как правило, желаемых результатов [1].

Оценивание тесно связано с понятиями «оценка» и «балл». Оценка содержательная – процесс соотнесения хода или результата деятельности с намеченным эталоном для: а) установления уровня и качества продвижения ученика в учении, б) определения и принятия задач для дальнейшего

продвижения. Такая оценка одновременно становится стимулирующей для школьника, т. к. усиливает, укрепляет, конкретизирует мотивы его учебно-познавательной деятельности, наполняет его верой в свои силы и надеждой на успех [6]. Балл – 1) условная единица для оценки степени или интенсивности какого-либо явления; 2) цифровая отметка для оценки успеваемости и поведения учащихся [2].

Мы рассмотрим балл в значении «очко» (единица счета для обозначения количества выигрышей [5]), «пункт» (от англ. point – преимущество [4]), а оценку в значении «отметка» (принятая в учебной системе оценка знаний) [5].

В настоящее время идея организации учебной траектории школьников с целью стимулирования их активности в образовательной области разрабатывается в разных направлениях, с разных точек зрения, поэтому в литературе об учебной траектории говорится, как о карте знаний [9], индивидуальном обучающем пакете, индивидуальном образовательном маршруте [10] и др. Для того чтобы обеспечить преемственность между контролем и оценкой учебных действий, с одной стороны, и умением школьников строить собственные индивидуальные образовательные траектории, с другой, необходимо особое внимание уделить индивидуальной работе учащихся по созданию в учебных курсах «карты знаний», работе с ней и последующему ее анализу. «Карта знаний» может стать средством планирования, удержания предметной логики в течение учебного года и рефлексии индивидуального движения учащихся в учебном предмете [9].

В нашей практической работе Карта Знаний содержит необходимый минимум диагностируемых знаний, умений и навыков, который обязателен для всех учащихся данной возрастной группы по конкретному предмету. В Карте объекты контроля группируются по типам заданий, каждое из которых имеет свой «вес» в баллах (теория – 5 баллов (очков или пунктов), закрепление – 10 баллов, применение – 15 баллов). В ней также имеется графа о выполнении задания в двух позициях: полученные баллы и оценка, выставляемая в соответствии с критериями, приведенными в нижней части Карты.

Карта Знаний по английскому языку, Гимназия № 1, г. Братск I четверть 2008 г. 10 Б, 10 В кл.					
Комментарий	№	Задание	Максимальное количество баллов	Полученные баллы	Оценка
1	2	3	4	5	6
Теория	1	Таблица действительного залога	5		
Теория	2	Таблица страдательного залога	5		
Теория	3	Согласование времен	5		
Теория	4	Таблица вопросительных предложений	5		

1	2	3	4	5	6
Закрепление	5	Упр. 2, с. 4, рабочая тетрадь – вставить глаголы в правильной форме	10		
Закрепление	6	Упр. 104, с. 38 – перевести и ответить на вопросы	10		
Применение	7	Упр. 56, с. 23 – составить диалог	15		
Применение	8	Упр. 1b, с. 13, рабочая тетрадь – написать эссе о спорте	15		
		Итого:	70		
Критерии оценивания	оценка		«5»	«4»	«3»
	баллы		«4»	«3»	«2»
	5 баллов		5	4	3
	10 баллов		10	9 – 8	7 – 5
		15 баллов	15 – 14	13 – 11	10 – 7
					6 – 0

Данный минимум заданий составляет основу для набора суммируемых в течение года баллов. Каждый ученик имеет возможность набрать по Карте Знаний такое количество баллов, при котором он будет чувствовать себя комфортно в рамках конкретного предмета. Не удовлетворяющая его оценка может быть исправлена в оговоренное заранее время, что автоматически изменит и количество баллов в соответствии с критериями оценивания.

Количество заданий по Карте Знаний является достаточным для выставления четвертной (полугодовой) оценки. Стремление учеников избегать отрицательных оценок по заданиям, включенным в Карту, поощряется тем, что они имеют возможность получать положительные дополнительные оценки (преимущественно «5» и «4»), т. е. за любое задание, в котором ученик демонстрирует достаточную степень самостоятельности на исполнительском или творческом уровне. Дополнительное оценивание не увеличивает количество баллов, которое необходимо для получения бонусов (от 1 до 5 баллов) к годовой контрольной работе, но влияет на выставление четвертных (полугодовых) оценок.

В основе годовой контрольной работы (ГКР) лежит теоретический и практический материал, проработанный в Картах Знаний (по одной в каждой четверти). В нее включается тот объем знаний и те навыки, которым уделялось достаточное количество времени и ученических сил на протяжении всего учебного года. Максимальное количество баллов в ГКР равно 100 б. Заработанные бонусы (дополнительное вознаграждение, премия [7]) увеличивают эту цифру на 5 баллов (максимум), что дает возможность допустить пять ошибок, не влияющих на итоговый результат, так как критерии оценивания исходят из 100 баллов.

Перед тем как перевести набранные в ГКР баллы в оценку, надо прибавить бонусы, которые присуждаются по следующей системе: один ученик, набравший максимальное количество баллов в течение учебного года, по-

лучает 5 дополнительных баллов к своим экзаменационным баллам (т. о., максимальное количество баллов может быть 105); те, кто набрал половину и более от суммы баллов первого ученика, получают бонусы по следующей системе: отставание в пределах 25% – 4 дополнительных балла, от 26 до 50% – 3 балла, от 51 до 75% – 2 балла, от 76 до 100% – 1 балл. Например, ученик набрал за год больше всех баллов – 400. Он получает 5 баллов дополнительно к сумме набранных баллов за ГКР. Его максимальный балл делится на два. Значит, те, кто имеет от 200 до 399 баллов, тоже получают поощрительные баллы по следующей схеме: $200 \text{ баллов} : 100 \% \times 25 \% = 50 \text{ баллов}$ (вычитаемая сумма баллов).

Количество баллов, набранных за год	Количество поощрительных баллов (бонусов)
399 – 350	4
349 – 300	3
299 – 250	2
249 – 200	1

Перевод набранных в ГКР баллов осуществляется по критериям, позволяющим определить степень овладения знаниями, умениями и навыками не только в рамках традиционной пятибалльной (а на самом деле – четырехбалльной) шкалы оценивания, но и на уровне страт (страта – общественный слой, группа людей, объединенная каким-либо общим социальным признаком (имущественным, профессиональным, *уровнем образования* и т. д.) [7]. Поэтому критериально-уровневое оценивание мы рассматриваем как «мерило оценки, суждения» в процессе установления «степени величины, развития, значимости [5]» диагностируемых знаний, умений и навыков.

При традиционной системе оценивания выставленная отрицательная оценка (преимущественно «2») за ГКР не дает никакой дополнительной информации о степени незнания и невладения учебным материалом, о глубине проблемы в индивидуальной учебной траектории конкретного ученика, получившего неудовлетворительную оценку на итоговой контрольной работе. Определив уровень (класс) действительного состояния дел в учебном труде ребенка по данному предмету, учитель может обоснованно построить систему коррекционной работы для такого ученика в начале следующего учебного года. Выставленная отрицательная оценка за ГКР не является годовой оценкой (хотя может совпадать с ней), она влияет на выставление оценки за год в двух аспектах: если количество набранных баллов превышает 50 б., то при спорной оценке выставляется большая; если баллов за ГКР недостаточно, годовая альтернативная оценка снижается.

Если ученик, например, 10 класса, выполнив ГКР по какому-либо предмету, набирает такое количество баллов, которое недостаточно для выведения ему положительной оценки, то он получает оценку «2», а по таблице перевода баллов в оценки ему определяется примерный уровень владения учебным предметом на конец года: «Уровень 9 класса», «Уровень 8 класса», «Уровень 7 класса», «Уровень 6 класса», «Уровень 5 класса».

Критериально-уровневое оценивание (образец)		
Оценка / Уровень	Баллы в ГКР + Бонусы	Внутриоценочный интервал
«5»	100 (105) – 90	11
«4»	89 – 75	15
«3»	74 – 50	25
– 1 класс	49 – 40	10
– 2 класса	39 – 30	10
– 3 класса	29 – 20	10
– 4 класса	19 – 10	10
– 5 классов	9 – 0	10

В 2008–2009 учебном году среди 65 учащихся 6-х, 10-х классов Гимназии № 1 г. Братска проводилась работа по обучению английскому языку с использованием Карты Знаний и критериально-уровневого оценивания с учетом бонусов. Одиннадцать учащихся (7 шестиклассников и 4 десятиклассника) улучшили свою оценку (свой уровень) за счет полученных поощрительных баллов (бонусов):

Оценка (уровень) по ГКР	Оценка (уровень) с учетом бонусов	Количество учащихся
4	5	1
3	4	6
2	3	3
2 (4 класс)	2 (5 класс)	1

Схематично всю процедуру оценивания можно представить в следующем виде:

В течение учебного года выстраивается четкая траектория учебной деятельности, сводящая к минимуму случайный фактор в оценивании не только результата учебного труда, но и самого процесса учебной деятельности. Критериально-уровневое оценивание с учетом бонусов позволяет максимально снизить субъективное влияние учителя на процесс и результат оценивания, а также стимулировать учебную деятельность школьников, прогрессивное движение которой сопровождается набором заработанных и поощрительных баллов.

Критериально-уровневое оценивание в 10 классе по английскому языку					
ГКР – 100 баллов	Оценка / Уровень		Набранные баллы в ГКР	Бонусы	Оценка / Уровень
100 – 90	«5»				
89 – 75	«4»				
74 – 50	«3»				
49 – 40	«2»	9 класс			
39 – 30		8 класс			
29 – 20		7 класс			
19 – 10		6 класс			
9 – 0		5 класс			

Библиографический список

1. **Аванесов, В. С.** Композиция тестовых заданий [Текст]/В. С. Аванесов. – М.: АДЕПТ, 1998. – 217 с.
2. **Большая Советская Энциклопедия.** Третье издание. [Текст] – М.: Издательство «Советская Энциклопедия». – 1975. – Том 2. – С. 579.
3. **Жанабаев, Э. Ж.** Научные основы многоуровневого контроля учебной деятельности [Текст]/ Э. Ж. Жанабаев, Б. А. Мукушев // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2007. – № 1. – С. 54–56.
4. **Мюллер, В. К.** Англо-русский словарь: 53000 слов [Текст]/ В. К. Мюллер. – 22 изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1988. – 848 с.
5. **Ожегов, С. И.,** Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеол. Выражений [Текст]/ С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова / Российская АН, Ин-т рус. яз.; Российский фонд культуры. – М.: Азъ Ltd., 1992. – 960 с. – ISBN 5-85623-001-8.
6. **Педагогика:** Большая современная энциклопедия [Текст]/ Сост. Е. С. Рапацевич – Мн.: «Соврем. Слово», 2005. – 720 с.
7. **Словарь иностранных слов.** [Текст] – 13-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1986. – 608 с.
8. **Стандарт общего образования.** Концепция государственного стандарта общего образования [Текст]// Стандарты и мониторинг. – 2008. – № 3. – С. 3–4
9. <http://upr.1september.ru/2004/29/1.htm>
10. <http://physclub.ru/media/files/2008/02/concentr.doc>

УДК 37.02

Железнякова Ольга Михайловна

Доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова (УлГПУ), jelezolga@bk.ru, Ульяновск

Зорькина Наталья Владимировна

Преподаватель кафедры естественнонаучных дисциплин Ульяновского высшего авиационного училища гражданской авиации (институт) (УВАУ ГА), n.zorkina@mail.ru, Ульяновск

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА УСВОЕНИЯ ПОНЯТИЙ НА ОСНОВЕ ИДЕИ ОПЕРЕЖЕНИЯ

Zheleznyakova Olga Mikhaylovna

Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Ulyanovsk State pedagogical University, named after I. N. Ulyanov, USPU, jelezolga@bk.ru, Ulyanovsk

Zorkina Natalya Vladimirovna

Lecturer Ulyanovsk Higher Civil Aviation School – UHCAS, n.zorkina@mail.ru, Ulyanovsk

ORGANIZING THE PROCESS OF THE BASIC CONCEPTS ACQUISITION BASED ON THE IDEA OF THE ADVANCING EDUCATIONAL APPROACH

Современному обществу требуется думающая, умеющая самостоятельно принимать решения личность. Поэтому важнейшей проблемой обучения становится не изучение основ науки как таковой, а общее интеллектуальное развитие, формирование у учащихся диалектического мышления, одной из сторон которого является умение человека оперировать понятиями. В связи с тем, что в понятиях отражены самые основные, существенные стороны предметов и явлений окружающей нас действительности, проблема организации процесса усвоения понятий является одной из самых актуальных в процессе обучения. Для решения столь важной задачи мы обратились к единству традиционного подхода в обучении и идеи опережающего обучения.

Опережение подразумевает не линейную последовательность прохождения тем учебной дисциплины, а наложение тем друг на друга. Как известно, в опережающем обучении новую тему начинают проходить задолго до времени, определенного программой, что позволяет всем учащимся вникнуть в новый материал [2; 3; 9; 10]. Именно эту идею опережения мы используем для формирования понятия, позволяя учащимся знакомиться с элементами содержания понятия задолго до времени, предусмотренного программой. При этом мы исходим из того, что предложенные формы и методы обучения должны естественным образом вписываться в ход учебного процесса, не требуя дополнительных затрат времени.

Организация процесса усвоения понятий на основе идеи опережающего обучения состоит из двух этапов: подготовительного и формирующего.

На первом этапе – **подготовительном** – нами применяется методика графового представления учебного материала, с помощью которого четко прослеживаются опережающие связи между понятиями. Из графового представления становится ясно, что с помощью графа отчетливо просматриваются связи между содержанием понятий в контексте опережения. Мы различаем *основное* содержание понятий и *опережающее* содержание.

Под основным содержанием понятия мы понимаем содержание понятия в общепринятом и привычном смысле: это совокупность существенных признаков, присущих предмету.

Под опережающим содержанием понятия мы понимаем первоначальные сведения понятия как часть основного содержания. Именно такую часть базовых понятий мы и рассматриваем раньше времени, установленного программой дисциплины.

Трансформируя идею опережающего обучения, предложенную С. Н. Лысенковой [2; 3], и опираясь на терминологию, введенную О. И. Чирковой [8], мы на основе отдаленности усваиваемых понятий друг от друга выделяем виды связей (дальняя, средняя, ближняя), позволяющие осуществлять опережающее усвоение понятий.

При этом, *ближняя опережающая связь* устанавливается между понятиями, находящимися в рамках микро структуры, в качестве которой может выступать глава.

Средняя опережающая связь устанавливается между понятиями, находящимися в рамках мезо структуры (например, разных главах, но в одном разделе).

И, наконец, *дальняя опережающая связь* устанавливается между понятиями, расположенными в макро структурах (разных разделах). В качестве макро, мезо и микро структур учебного материала может выступать также триада – параграф, глава, раздел или параграф, тема, глава.

Оформление выделенных связей между понятиями осуществляется на основе графа. «Граф – это система отрезков, соединяющих заданные точки. Эти точки называются вершинами графа. Отрезки, посредством которых соединены вершины, называются ребрами графа. Соединение двух вершин графа ребром символизирует наличие между элементами, обозначенными как вершины, определенного отношения» [6, с. 87].

Структурный граф для нас наиболее функционален, удобен в применении, позволяет вычленить причинно – следственные связи между понятиями. Подтверждение этому мы находим у А. М. Сохора: «Особенность графов как математического аппарата – в том, что они, не давая сами по себе каких-либо количественных, числовых данных, предназначены как раз для выявления структурных характеристик исследуемых объектов» [6, с. 88].

Таким образом, общая схема графа, которая определяет связь, соединяющую основное содержание понятий с опережающим содержанием, представлена на рис. 1.

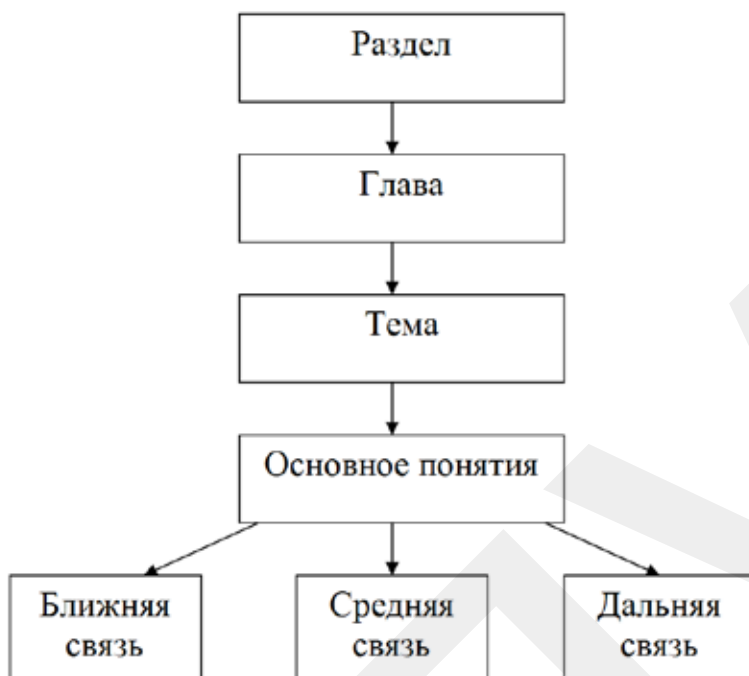


Рисунок 1 – Общая схема графика

Для успешного усвоения и эффективного практического использования понятий, выделенных в содержании учебного материала и представленных в графе, в ряде случаев необходим алгоритм действия по решению практических задач, который может выступать и выступает в качестве опоры (опорный алгоритм). «Алгоритм – точное предписание, ... направленное на получение полностью определяемого исходным данным результата» [4, с. 202].

В толковом словаре С. И. Ожегова находим и определение опоры: «Опора – помощь и поддержка в чем-нибудь» [5, с. 455].

Основываясь на вышесказанное, мы определяем *опорный алгоритм* – как точное предписание, направленное на получение результата и служащее поддержкой в усвоении понятий. Отличительной чертой опорного алгоритма является то, что он представляет собой строгую последовательность элементарных «шагов» и используется для усвоения групп понятий, осознанию их сущности и возможностей использования при решении практических задач.

Таким образом, для организации процесса усвоения учебных понятий на основе опережения необходимо осуществить:

- 1) Анализ содержания учебного материала по выявлению основополагающих понятий, входящих в раздел, тему, параграф.
- 2) Нахождение сущностных и содержательных связей между выделенными понятиями, направленными на их углубление и расширение.

3) Определение иерархии выделенных связей между понятиями на основе их отдаленности друг от друга (ближняя, средняя, дальняя).

4) Оформление материала в виде графа.

5) Создание опорного алгоритма действия по решению практических задач.

На втором этапе – **формирующем**, осуществляется организация процесса усвоения учащимися базовых и опережающих понятий на основе разработанного графа. Она включает:

1. На лекционном занятии – предъявление учащимся графа с разъяснениями преподавателя, демонстрации связей между понятиями, показ практических образцов связей с построением опорного алгоритма действия по решению практических задач.

2. На практическом занятии – отработка алгоритма действия по решению практических задач, усвоение основного и опережающего содержания понятий, осмысление связей между ними.

В качестве примера рассмотрим, как можно организовать эффективное усвоение целой группы математических понятий на основе предложенной выше технологии. В частности, наши исследования показали, что такие понятия как «объем тела вращения», «длина дуги», «двойной интеграл», «геометрический смысл двойного интеграла», «тройной интеграл» могут быть рассмотрены учащимися задолго до времени, которое предусмотрено программой, что в итоге повышает уровень их усвоения. Анализ данного раздела позволил построить граф, представленный на рисунке 2. Вершинами графа являются: раздел, глава, тема, базовое понятие и соответствующий ему ряд опережающих понятий. Так, рассматривая базовое понятие «определенный интеграл» в рамках дальней и средней опережающей связи можно рассмотреть и первоначальные сведения о таких понятиях как «длина дуги», «объем тела», «двойной интеграл», «геометрический смысл двойного интеграла», «тройной интеграл» и т. д.

В качестве опорного алгоритма выступает вербальная основа, конкретизирующая последовательность действий учащихся при решении практических задач по данной теме (см. рис. 3).

Данный опорный алгоритм является основой для усвоения понятия «двойной интеграл», при этом педагог должен подчеркнуть как сходство, так и различие по осмыслению сути понятий «определенного и двойного интегралов». Полученный опорный алгоритм может быть в дальнейшем использоваться для усвоения понятий «длина дуги», «объем тела», в чем собственно и проявляется опережение содержания понятий на основе средней и дальней связи. Преподаватель совместно с учащимися отмечает, что с помощью определенного интеграла вычисляется не только площадь S любой фигуры, но и длина ℓ дуги и объем V тела. Рассматривая свойства определенного интеграла, выраженные равенствами и выраженные неравенствами, в контексте *опережения* отмечаются те свойства определенного интеграла, которые эквивалентны свойствам двойного интеграла.

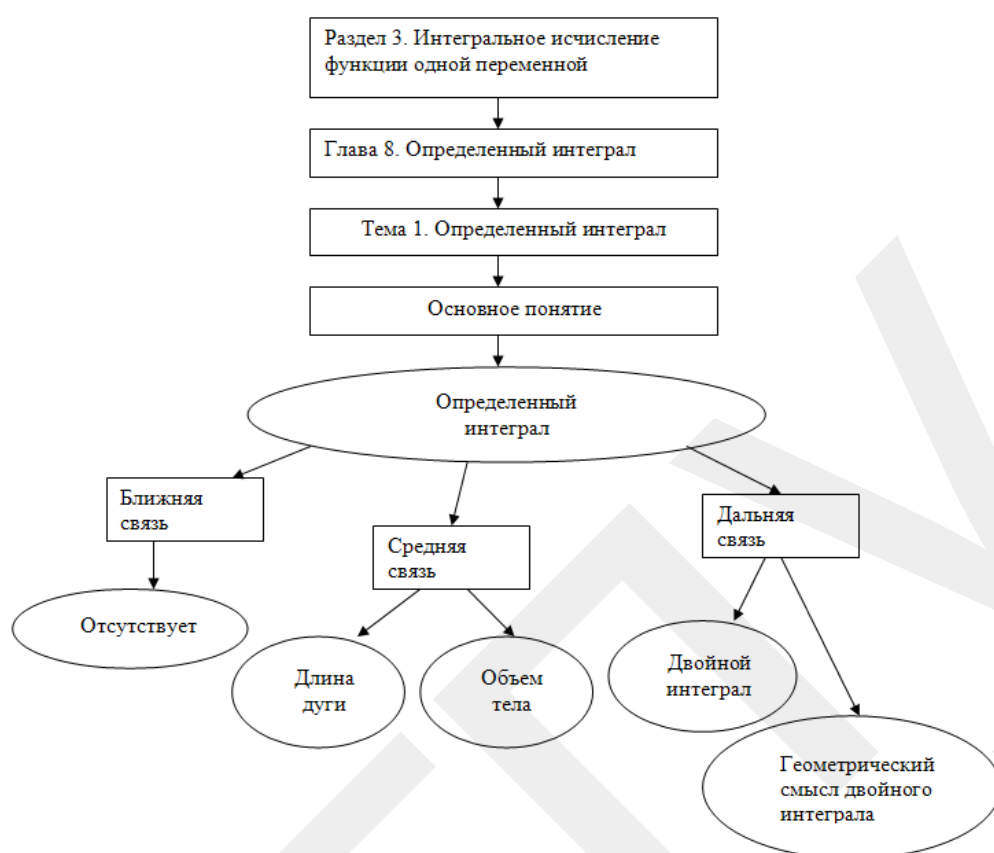


Рисунок 2 – График

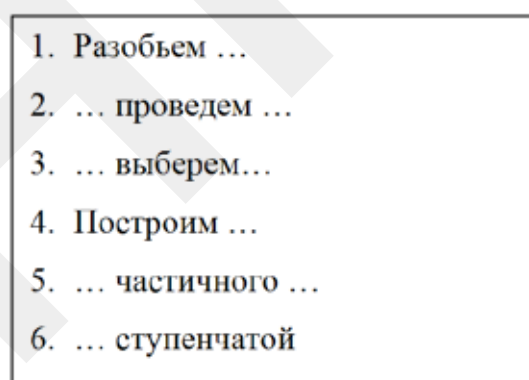


Рисунок 3 – Опорный алгоритм

Многократное применение опорного алгоритма (во второй раз при решении задачи на нахождение объем тела вращения, в третий – решение задачи на нахождение длины дуги и т. д.), осуществляемое в контексте опережающих связей способствует прочному усвоению базовых понятий не только на уровне определений, но и эффективного использования при решении практических задач.

Для доказательства объективности полученных выводов нами была проведена обработка результатов с помощью непараметрического метода математической статистики критерия Колмогорова-Смирнова, который предназначен для сопоставления двух распределений, по состоянию некоторого свойства [1, с. 106–117].

Сравнивались начальные, промежуточные и итоговые результаты диагностирующих контрольных работ.

Критериями усвоения понятия являются: 1) полнота усвоения содержания понятия, 2) полнота усвоения объема понятия, 3) полнота усвоения его связей и отношений с другими понятиями, 4) область задач, в решении которых ученик грамотно оперирует понятием [7] (таблица). Сравнительная характеристика по уровням усвоения контрольной и экспериментальной групп.

Уровни усвоения	Экспериментальная группа, в %	Контрольная группа, в %
1. Узнавания	25	16,6
2. Воспроизведения	45,7	41,7
3. Применения	21	29,2
4. Творческая деятельность	8,3	12,5

Результатаы проведенного исследования показывают увеличение среднего показателя применения понятий на уровне творческой деятельности. Также существенным является снижение показателя, определяющего уровень узнавания.

Вышеописанной технологии организации процесса усвоения понятий на основе опережения:

- решает вопрос многоуровневого формирования понятия;
- облегчает и ускоряет успешное изучение понятий, устанавливая связи между ними;
- позволяет определить общее и различное в рассматриваемых понятиях, развивая и обогащая их;
- формирует понятия непрерывно на протяжении всего курса.

Библиографический список

1. **Грабарь, М. И.** Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы [Текст] / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.
2. **Лысенкова, С. Н.** Методом опережающего обучения [Текст] / С. Н. Лысенкова. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
3. **Лысенкова, С. Н.** Когда легко учиться: Из опыта работы учителя начальных классов школы № 587 Москвы [Текст] / С. Н. Лысенкова. – М.: Педагогика, 1981. – 144 с.
4. **Математическая энциклопедия** в 4 т. [Текст]/ Гл. ред. И. М. Виноградов. – М., «Советская энциклопедия», Т.1 – 1977. – 1151 с.
5. **Ожегов, С. И.** Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
6. **Сохор, А. М.** Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа [Текст] / А. М. Сохор. – М.: «Педагогика», 1974. – 192 с.
7. **Усова, А. В.** Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения [Текст] / А. В. Усова. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
8. **Чиркова, О. И.** Реализация идеи опережающего ознакомления при обучении доказательствам теорем в курсе геометрии основной школы. – Дис... канд. пед. наук. [Текст] / О. И. Чиркова. – Архангельск, 2002. – 174 с.
9. **Шаталов, В. Ф.** Эксперимент продолжается. [Текст] / В. Ф. Шаталов. – М.: Педагогика, 1989. – 334 с.
10. **Эрдниев, П. М.,** Эрдниев Б. П. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике. [Текст] / П. М. Эрдниев, Б. П. Эрдниев. – М.: Просвещение, 1986. – 255 с.

УДК 373.8

Шпакин Дмитрий Александрович

Соискатель кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета, педагог-психолог средней школы, гражданин России, dshpakin@gmail.com, Кфар Ситрин, Израиль

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ШКОЛЬНИКА
КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ЕГО РАЗВИТИЯ
В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ**

Shpakin Dmitry Alexandrovich

Lapusului-seeker of Omsk State Pedagogical University, a teacher-psychologist secondary school, a citizen of Russia, dshpakin@gmail.com, Kfar Sitrin, Israel

**PEDAGOGICAL SUPPORT SCHOOLBOY AS ONE
OF THE CONDITIONS OF ITS DEVELOPMENT
IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT**

Перед современной Россией как многоэтническим и поликультурным государством остро стоит задача нахождения продуктивных путей мирного взаимодействия различных этнических и других социокультурных групп, создания в обществе атмосферы ненасильственного разрешения противоречий и конфликтов.

Еще выдающиеся педагоги прошлого указывали на необходимость развития национальной школы. По мнению П. П. Блонского, В. И. Водовозова, П. Ф. Каптерева, Я. А. Коменского, Г. И. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, С. Т. Шацкого и др., важнейшими задачами такой школы должны стать воспитание духовно-нравственной, свободной личности, а также высокий уровень подготовки учителей, позволяющий обеспечить надлежащую поддержку и защиту детей.

Современные американские исследователи образовательной политики Дж. Брунер, Дж. Бэнкс, Д. Дастин, Н. Коланджело, М. Соун и др. считают, что исторически сложившееся многообразие национальных и этнических культур создает благоприятные предпосылки для поликультурного образования, ставшего единственно возможным способом создания в учебных заведениях благоприятной социально-психологической среды, в которой каждый учащийся, независимо от культурной идентичности, имеет равные возможности для реализации своих потенциальных способностей в процессе обучения.

Поликультурная образовательная среда – то социальное пространство, в котором происходит общий процесс развития общества, функционирование и развитие культур во всех их проявлениях. Эта среда формируется путем взаимопроникновения и взаимовлияния различных национальных и региональных культур.

Поликультурная среда требует осуществлять образовательный процесс с учетом этнического фактора, одновременно создавая условия для познания культуры других народов, что способствует воспитанию толерантности между участниками образовательного процесса. Такая образовательная среда характеризуется открытостью, способностью быстро реагировать на возникающие образовательные потребности человека и социума.

Высшей ценностью поликультурного образовательного пространства выступает личность учащегося, а главный смысл и цель образования связаны с его развитием, социально-педагогической защитой, поддержкой индивидуальности, ненасильственным культуросообразным воспитанием, созданием условий для творческой самореализации.

В настоящее время в условиях поликультурной среды меняется общая парадигма образования, которую можно охарактеризовать словами американского психолога и педагога Дж. Брунера: «Образование – это не изолированный остров, а часть культурного континента. Свобода от культуры означает свободу от интеллекта» [9].

Культуросоизидательная функция образования предполагает особые методы преподавания, иные взаимоотношения участников образовательного процесса. Безусловно, в поликультурном классе у каждого учащегося есть своя культура, некоторые элементы которой разделяются всеми одноклассниками, другие же – только членами семьи или религиозной группы. Л. И. Краснов считает, что практически невозможно правильно понять и оценить поведение, привычки и реакцию отдельных групп людей в отрыве от контекста культуры, частью которой они являются. При этом наша собственная культура не позволяет нам предсказать, как поведут себя представители других культур в такой же ситуации [3].

Обучение ребенка в поликультурной среде должно акцентировать равенство полномочий, межгрупповой гармонии и культурного плюрализма для всех участников образовательного процесса. При этом несправедливое отношение к представителям иных культурных групп не только в обществе, но и в стенах своего учреждения должно обязательно обсуждаться, поскольку замалчивание таких случаев грозит их повторением.

Большое количество межнациональных конфликтов в конце XX– начале XXI в., к сожалению, вызывает тенденцию к национальной нетерпимости людей, затрудняет привыкание индивида к инокультурной среде.

Таким образом, речь идет о необходимости вооружения учащихся умением критически мыслить, поскольку в рамках поликультурного образования это мышление позволяет индивиду избегать неверных действий, слов и оценок.

Известно, что старший школьный возраст наиболее сензитивен для формирования ценностных ориентаций личности, способствующих становлению мировоззрения. Для формирования ценностных ориентаций старшеклассников необходимо наличие конкретных педагогических условий.

Условие – это не только то, что влияет на вещь, но и то, без чего не может быть вещи как таковой, что служит основанием её возникновения [8]. А педагогические условия – это обстоятельства, создаваемые педагогом, способствующие образованию внутренних психологических условий, побуждающих к саморазвитию [7].

Деятельностной стратегией создания педагогических условий развития юношества может быть определена педагогическая поддержка. Подросток стремится не просто осваивать жизненные обстоятельства, но быть их творцом. Именно в этот период его жизни необходим переход от установки на развитие старшеклассника к осознанию педагогом ценности его саморазвития и содействия этому процессу.

Педагогическая поддержка, по мнению О. С. Газмана, состоит в совместном с ребенком определении его интересов, целей, возможностей и путей преодоления проблем, мешающих ему сохранить человеческое достоинство и достигать результатов в обучении, самовоспитании, общении. При этом основополагающими условиями педагогической поддержки становятся: полное принятие ребенка; его чувств, переживание, желаний; стремление учителя не навязывать решение, а создать ребенку условия для адекватного выбора; понимание внутреннего состояния ребенка; умение не только слышать, но и слушать подростка.

Завершенного, целостного понятия педагогической поддержки, ее содержания и технологий в педагогике пока не сложилось. Педагогическая поддержка характеризуется как метод и форма воспитания, как технология образования и как позиция педагога, а также как «отношения взрослого и ребенка». Позиция воспитателя основывается на правиле «трех П» – воспитывающий взрослый строит свое общение с ребенком на основе понимания, принятия и признания [6].

Суть профессиональной позиции педагога как рефлексивного управляющего – организация рефлексии у школьников и «поддерживание» ситуации самоопределения и самостоятельного мышления по поводу их проблем. Педагогическая поддержка предполагает превентивную, оперативную помощь подростку в решении его индивидуальных проблем, связанных с общением, жизненным самоопределением, со здоровьем, продвижением в обучении.

В зарубежных исследованиях педагогическая поддержка рассматривается как школьное консультирование, психолого-педагогическая консультативная служба в системе образования (США); коучинг – помощь и содействие личности в ее позитивных изменениях (Израиль); помощь в ситуации выбора, опекунов, пасторская забота, курс личностного и социального образования (Англия); система психолого-педагогической помощи и поддержки ребенка в образовании и в выборе профессионального пути (Голландия) [10].

Другое направление педагогической поддержки предполагает рассмотрение ее как принципа гуманистически ориентированной системы образования, включая все ее субъекты. В этом значении его чаще всего использу-

ют практики. Поддержка связана с такими понятиями, как педагогическая помощь, педагогическое сопровождение, а в практике она преобразуется в психолого-педагогическое сопровождение личностного развития ребенка. С учетом развития подростков основная задача связана с достижением ими нового уровня осознанного отношения к своему «Я» – с построением представления о своей личности, адекватно-ценностным отношением к себе, с осознанием задач саморазвития.

Особую значимость педагогическая поддержка, сотрудничество с подростком и индивидуальный подход к нему приобретают в многонациональном государстве и в условиях миграции населения как внутри страны, так и извне. Россия на всей территории является многонациональным государством, что определяет развитие поликультурного образовательного пространства и создает специфические условия адаптации и социализации подрастающего поколения.

Такая ситуация требует разработки новой теории и практики образования, в которой межкультурное воспитание детей и подростков, их педагогическая поддержка и защита рассматривались бы как неотъемлемые части целостного поликультурного личностно ориентированного образования. При такой поддержке, осуществляемой строго индивидуально, школьник в итоге должен приобрести одну из важнейших ключевых компетентностей – межкультурную толерантность.

Каковы же сущность, содержание, средства, технологии и стратегии поддержки личности в условиях поликультурного социального и образовательного пространств? Крупнейшие философы и историки современности (Н. А. Данилевский, Э. Мейлер, А. Тойнби, Ю. Яковен и др.) видят перспективу современного образования в целостности культурно-исторического развития человечества и наличии некоторых сходных принципов функционирования культур разных народов, в утверждении кросскультурализма и мультикультурализма.

Кросскультурализм как методологическое основание процесса педагогической поддержки и защиты учащихся – представителей иной этнической (по сравнению с большинством одноклассников) общности предполагает признание абсолютных общечеловеческих ценностей; возрождение прогрессивных этнокультурных и этнопедагогических традиций; утверждение этнических и правовых норм взаимодействия и непосредственного общения детей различных национальностей; соотнесение достижений классической педагогики в разрезе поддержки и защиты детства со средствами инновационной народной педагогики и этнопедагогики; формирование планетарного сознания, уважительного отношения к правам всех людей, живущих на Земле; развитие наднационального кросскультурного мировоззрения и способов толерантного поведения; обеспечение взаимосвязи социальной, культурной и языковой ориентации в поликультурной среде; создание условий для сохранения детьми разных национальностей собственного языка, интеллектуальных и эмоциональных контактов с родной культурой.

Актуальность исследований поликультурного образования в современных условиях определяется тем, что задача подготовки молодежи к жизни в многокультурном обществе названа в числе приоритетных в документах ООН, ЮНЕСКО, Совета Европы последнего десятилетия. Для России это – сравнительно новое явление, оказавшееся в значительной степени альтернативным интернациональному социалистическому воспитанию, которое рассматривалось ранее как условие идеологического единения общества.

Российский вариант системы личностной педагогической поддержки во многом отличается от зарубежных. Тем не менее, невзирая на различия в педагогике разных стран, сущность деятельности специалистов, работающих в системе педагогической поддержки, состоит в оказании помощи школьнику в затруднительной ситуации с тем, чтобы он научился *самостоятельно* решать свои собственные проблемы и справляться с трудностями, что предполагает помощь в познании себя и окружающей среды.

Преодоление препятствий определяется как ключевое понятие педагогической поддержки. Пытаясь реализовать свой феномен «быть личностью», ученик поступает далеко не всегда сознательно и целенаправленно. Препятствия перерастают в проблемы, решение которых происходит на эмоциональном уровне, что вынуждает обращаться за помощью к взрослым. Получая помощь в традиционной форме, ученик отчуждается, наращивая неудовлетворенность и собой, и учителями.

Кроме того, в успешном преодолении препятствий реализуется феномен борьбы Я-реального и Я-идеального, что приводит личность к саморазвитию, которое вновь нуждается в поддержке. Наконец, синергетический эффект гармонии и оппозиции социализации и индивидуализации школьника приносит позитивные результаты – развитое самосознание, гражданскую активность и т. д. – лишь в процессе преодоления противоречий между обществом и личностью [5].

Опыт даже самых развитых демократий показывает: если человек не борется за свои интересы, не умеет этого, он проигрывает на фоне других в своем развитии и самоопределении [1]. Именно поэтому обучение преодолению препятствий составляет содержание педагогической поддержки.

В системе среднего общего образования государства Израиль накоплен опыт педагогической поддержки школьников всех возрастов в условиях поликультурной среды, поскольку это государство изначально создавалось из иммигрантов более чем семидесяти стран, в том числе Аргентины, Египта, Индии, Ирана, Марокко, Мексики, России, США, Франции, Эфиопии и т. д.

С этой целью Министерством образования Израиля утверждена обязательная «Программа обучения жизненным навыкам», предусматривающая педагогическую поддержку учащихся с 1 по 12 классы в их социализации и адаптации к различным жизненным ситуациям: взаимоотношениям со сверстниками и взрослыми, знаниям о своем организме и его изменениях, самореализации в творчестве, осуществлении программы самосовершенс-

товования и т. д. Особое внимание в Программе уделено подготовке педагогов к работе со школьниками по ее реализации.

Отдельным разделом в указанной программе является подготовка школьника к духовному развитию в течение жизни, обучение его рефлексии своих поступков и планированию жизненных устремлений.

Одной из форм такой работы является ведение школьниками личного портфолио, когда каждый учебный год завершается презентацией достижений подростка за этот период времени перед товарищами, родителями, учителями. Ученик не только подводит итог своего развития, но фиксирует нерешенные проблемы и их причины. Учителю в этом случае наглядно видны нерешенные вопросы, что облегчает адресную помощь каждому ребенку в будущем.

Кроме того, портфолио может помочь учителю установить наиболее талантливых школьников и организовать для них условия, поддерживающие выявленную одаренность.

Практикуется в израильских школах и такая форма взаимодействия педагогов с воспитанниками, как «письмо учителю», в котором каждый ребенок имеет возможность сообщить взрослому товарищу о своих затруднениях и рассчитывать на конкретную помощь с его стороны.

«Программой обучения жизненным навыкам» в израильской школе предусматривается и ведение личного портфолио учителями как фактора развития профессионализма педагога. Портфолио учителя может включать анализ достижений школьников и личные комментарии о событиях и ситуациях в разговоре с ними, их родителями, коллегами-учителями, проекты статей учителя по интересующей его тематике и другую актуальную информацию.

Концентрация таких материалов помогает учителю создать инструмент для работы с детьми – «сумку диагностических проблем», возникающих в классе, связанных с как отдельными учащимися, так и с группами внутри коллектива, что позволяет создавать «базовый чертеж направлений взаимодействия и поддержки» [10].

По материалам выявленных у ученика проблем педагог сможет вести с ним диалог с позиции старшего друга, сопереживая и принимая без суда и критики его проблемы, стремясь определить точки трудности в этом процессе, найти силы и возможности, чтобы помочь преодолеть препятствия в продолжении этого процесса.

Интерактивные портфолио как школьника, так и учителя являются инструментами, которые могут служить каналами связи между ними, обеспечивающими обратную связь в вопросах развития ребенка в поликультурной среде через педагогическую поддержку его положительных жизненных начинаний.

Таким образом, изучение достижений современной педагогической науки и практики зарубежных стран могут оказать существенную поддержку в решении актуальных для сегодняшней российской педагогики задач.

Библиографический список

1. **Бермус, А. Г.** Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября. – <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
2. **Загвязинский, В. И.** Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст]: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
3. **Краснов, И. Л.** Многокультурное образование в учебных заведениях США [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. / И. Л. Краснов. – Петрозаводск, 2004. – 174 с.
4. **Мещерякова, И. А.** Некоторые проблемы и результаты изучения проблемного поля старшеклассников. [Текст]/ И. А. Мещерякова. // Культурно-историческая психология. 2006. № 4.
5. **Пакалина, Е. Н.** Модель педагогической поддержки Я-концепции старшеклассников / Е. Н. Пакалина // Известия Уральского государственного университета. – 2008. – № 56. – С. 79–87.
6. **Петровский, В. А.** К психологии активной личности. [Текст]/ В. А. Петровский. // Вопросы психологии. – 1975. – № 3 – С. 6–14.
7. **Фельдштейн, Д. И.** Проблемы возрастной и педагогической психологии [Текст]/ Д. И. Фельдштейн. – М., 1995. – 208 с.
8. **Философский** энциклопедический словарь [Текст]/ Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
9. **Bruner, J. S.** The Culture of Education. – Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1996. – 224 p.
10. **Shiffer, V.** Education haredim in Israel. Jerusalem., 2000.

УДК 378

Бебина Ольга Ивановна

Старший преподаватель кафедры английского языка, теории и методики обучения английскому языку Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ГОУ «Оренбургский государственный университет», obebina@mail.ru, Орск

**ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
РЕАЛИЗАЦИИ МОБИЛИЗАЦИОННОЙ
ФУНКЦИИ УЧИТЕЛЯ**

Bebina Olga Ivanovna

Post-graduate student Orsk Art-and-Technology Institute (branch) Orenburg State University, obebina@mail.ru, Orsk

**THE TECHNOLOGY OF TEACHING THE STUDENTS
OF PEDAGOGICAL SPECIALIZATIONS TO REALIZE
THE FUNCTION OF MOBILIZATION**

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования второго поколения рассматривает обучение будущего учителя выполнению мобилизационной функции как одну из обязательных и необходимых составляющих профессиональной подготовки будущего учителя независимо от его профилирующей специальности.

Однако в педагогической науке недостаточно разработаны средства и технология обучения данной функции у студентов педагогических специальностей. В исследовании, проведенном авторами в течение семи лет, экспериментально проверена и апробирована дидактическая модель обучения будущих учителей реализации мобилизационной функции учителя (МФУ).

Составной частью разработанной дидактической модели является педагогическая технология. Под педагогической технологией в данном исследовании принято следующее определение: «совокупность способов организации учебно-воспитательного процесса или последовательность определенных действий, операций, связанных с конкретной деятельностью учителя и направленных на достижение поставленных целей» [1, с. 8].

Технология обучения студентов педагогических специальностей реализации МФУ состоит из следующих составляющих: требования к составлению и использованию пакета условий профессионально-мобилизационных задач; алгоритм создания и проведения психолого-педагогических тренингов по развитию личностных качеств, необходимых для реализации мобилизационной функции учителя; методика создания и проведения профессионально-ориентированных игр по развитию мобилизационных умений; методические рекомендации по применению компьютерной программы «Развитие мобилизационных умений».

Раскроем содержание составляющих технологий.

Профессионально-мобилизационная задача (ПМЗ) – это проблемная ситуация, требующая от студента реализации МФУ для ее разрешения.

Пакет профессионально-мобилизационных задач – совокупность ПМЗ, направленных на обучение студентов реализации МФУ.

При составлении пакета ПМЗ, как показало исследование, необходимо соблюдать следующие требования:

1. Содержание пакета ПМЗ должно отражать специфику занятий изучения студентами учебной дисциплины Государственного образовательного стандарта.

2. ПМЗ должна быть нацелена на развитие конкретного мобилизационного умения. Пакет ПМЗ должен содержать задачи на развитие всех обобщенных мобилизационных умений.

3. Пакет ПМЗ должен содержать задачи, развивающие все компоненты модели личности учителя, реализующего МФУ: когнитивный, операционно-деятельностный, личностно-мотивационный.

4. ПМЗ могут быть различного уровня сложности. Пакет ПМЗ должен содержать разноуровневые задачи для обучения студентов, имеющих различный уровень обученности реализации МФУ.

5. Условия ПМЗ могут быть представлены различными способами: вербальным, графическим, аудиовизуальным. Пакет ПМЗ должен включать задачи с различной формой презентации.

Предлагаем рассмотреть классификацию ПМЗ по уровню сложности. Степень сложности ПМЗ определяется количеством частных и обобщенных мобилизационных умений, необходимых для ее решения, количеством и сложностью межпредметных связей, педагогическими условиями требований задачи [2; с. 86].

Выделено пять уровней сложности ПМЗ:

1. *Интуитивные* ПМЗ. При их решении студенты раскрывают содержание профессионального знания. Это простейший уровень сложности ПМЗ.

Пример. Вам необходимо мобилизовать учащихся для выполнения итогового тестового задания. На что необходимо обратить их внимание?

2. *Элементарные* ПМЗ. Предполагается планирование и решение в аудиторных условиях задач, в которых студенты применяют отдельные элементарные мобилизационные умения и комментируют свои действия.

Пример. Вам необходимо мобилизовать внимание учащихся при ознакомлении с новым лексическим материалом по теме «Английские писатели». Расскажите, каким образом Вы будете это делать?

3. *Комплексные* ПМЗ. Выполнение требования ПМЗ предполагает актуализацию у студентов различных мобилизационных умений.

Пример. Перед Вами стоит задача организовать аудирование текста учащимися в звукозаписи. Предложите приемы работы с текстом, которые бы одновременно способствовали бы мобилизации интеллектуального потенциала учащихся.

4. *Аналитические* ПМЗ. Предполагается планирование и решение в аудиторных условиях задачи с применением обобщенных мобилизационных умений. Студенты участвуют в обсуждениях и доказывают свою точку зрения.

Пример. Учащиеся пришли к Вам на урок после занятий на лыжах на уроке физкультуры. Предложите приемы создания условий для мобилизации потенциала учащихся.

5. *Творческие* ПМЗ. Являются наиболее сложными. Студенты планируют и разрешают профессионально-мобилизационные задачи в реальных условиях.

Пример. Разработайте и продемонстрируйте фрагмент урока для иллюстрации умений учителя по мобилизации акмеологического потенциала учащихся. Подберите необходимые средства обучения.

Методика работы с учебными ПМЗ представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Методика работы с профессионально-мобилизационными задачами

Этап работы	Содержание этапа
1	Этап ознакомления с условием профессионально-мобилизационной задачи. Ознакомление может происходить как с помощью преподавателя в аудиторной работе, так и с помощью студентов при работе в группе, так и самостоятельно при выполнении лабораторной работы.
2	Этап выполнения требования профессионально-мобилизационной задачи. На этом этапе от студентов требуется применение мобилизационных умений согласно алгоритму. По мере адаптации студентов к использованию учебных профессионально-мобилизационных задач в обучении уровень сложности задач повышается. Преподаватель выступает в роли руководителя и консультанта, предоставляя студентам определенную степень самостоятельности.
3	Этап оценивания результата разрешения студентами профессионально-мобилизационных задач. Для объективного оценивания должны быть разработаны критерии оценивания разрешения профессионально-мобилизационной задачи. Необходимо стремиться к само- и взаимооцениванию студентов.

В исследовании были определены уровни развития у студентов умения решать профессионально-мобилизационные задачи, и предложены их характеристики. Пользуясь этими характеристиками, успешность решения ПМЗ может оценить как преподаватель, так и сами студенты (см. таблицу 2).

Таблица 2 – Характеристика уровней развития у студентов умения решать профессионально-мобилизационные задачи

Уровни развития у студентов умения решать ПМЗ	Характеристика уровней развития у студентов умения решения ПМЗ
Высокий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Успешно выявляет необходимые знания для решения ПМЗ. 2. Четко определяет собственную позицию в решении ПМЗ, грамотно ее аргументирует. 3. Демонстрирует логическое мышление в выборе варианта решения ПМЗ. 4. При решении проявляет независимость мышления и творчество. 5. Находит оптимальный вариант решения ПМЗ и смело представляет его в аудитории. 6. Самостоятельно проводит анализ решения ПМЗ
Средний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выявляет необходимые знания для решения ПМЗ, но затрудняется в определении связей между ними. 2. Четко определяет собственную позицию в решении ПМЗ, но не всегда может ее аргументировать. 3. В решении ПМЗ доверяет интуиции. 4. Не проявляет творчество в решении ПМЗ. 5. Находит оптимальный вариант решения ПМЗ, но не всегда грамотно его представляет. 6. Затрудняется в самостоятельном анализе и корректировке решения ПМЗ.
Ниже среднего	<ol style="list-style-type: none"> 1. С трудом может обрисовать круг знаний и умений, необходимых для решения данной ПМЗ. 2. Затрудняется в определении собственной позиции по решению ПМЗ. 3. Не присутствует логическое мышление в процессе решения ПМЗ. 4. Предлагает стандартное решение ПМЗ. 5. Не всегда находит оптимальный вариант решения ПМЗ. 6. Не может самостоятельно проанализировать и представить коррекционную программу решения ПМЗ.
Низкий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Не может выявить круг знаний и умений, необходимых для решения данной ПМЗ. 2. Не имеет собственной позиции по решению ПМЗ. 3. Не демонстрирует логическое мышление в процессе решения ПМЗ. 4. Самостоятельно решить ПМЗ не в состоянии. 5. Коррекционную программу по решению ПМЗ самостоятельно сделать не может.

Профессионально-ориентационные деловые игры являются одной из форм организации обучения студентов реализации МФУ. Профессионально-ориентированная деловая игра – это «форма воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования систем отношений, характерных для этой деятельности, профессиональных проблем, реальных противоречий и затруднений, испытываемых в типичных профессиональных проблемных ситуациях» [3, с 17]. Автором настоящего диссертационного исследования разработана методика конструирования и проведения профессионально-ориентированных игр в про-

цессе обучения студентов педагогических специальностей реализации мобилизационной функции. Разработанная методика представлена в таблице 3.

Таблица 3 – Методика конструирования и проведения профессионально-ориентированных игр по развитию у студентов педагогических специальностей мобилизационных умений

Компоненты методики	1 шаг	2 шаг	3 шаг	4 шаг
1	2	3	4	5
Целеполагание	Ориентация на определенные аспекты проф. деятельности студентов и разработка функциональной структуры игры.	Обеспечение психологической и информационной подготовки участников игры.	Обучение эффективному взаимодействию в процессе принятия и реализации решений о стратегии реализации мобилизационной функции.	Выявление и анализ факторов, влияющих на эффективность реализации мобилизационной функции.
Постановка задач обучения	1.Определение проблемы, темы, предмета, содержания и учебной цели игры. 2.Подготовка информационного и дидактического обеспечения игры.	1.Развитие приемов ориентировки и подготовки к решению профессионально-мобилизационных задач. 2. Проверить умение пользоваться материалом по курсу лекций и практическим занятиям спецкурса.	1. Обучить умению быстро и правильно принимать решения о реализации мобилизационной функции. 2. Развитие оперативности и мобильности в оценке ситуации, требующей реализации мобилизационной функции. 3.Развитие приемов реализации мобилизационной функции.	1. Развитие приемов оценки и контроля результатов процесса реализации мобилизационной функции. 2. Развитие мобилизационных умений. 3. Оценка овладения мобилизационными умениями.
Деятельность преподавателя	1. Формулировка проблемы, темы, предмета, содержания и учебной цели игры. 2.Определение этапов игры и ее ролевой структуры. 3.Подготовка сценария игры. 4.Определение правил игры, показателей и критериев оценки игровых действий участников.	1.Организация самостоятельной работы студентов. 2.Организация деятельности студентов по решению профессионально-мобилизационных задач. 3.Распределение ролей между участниками.	1. Стимулирование активности студентов. 2. Обеспечение активности и дискуссионности. 3. Наблюдение за реализацией студентами мобилизационной функции. 4. Коррекция ошибок. 5.Формулировка текущих выводов.	1.Развернутая итоговая оценка каждого участника. 2.Диагностика затруднений студентов. 3.Формулировка выводов и рекомендаций.

1	2	3	4	5
Деятельность студентов	<ol style="list-style-type: none"> 1. Участие в разработке правил игры. 2. Подготовка игровых атрибутов. 3. Подготовка протоколов оценок. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Поиск интересных профессионально-мобилизационных задач. 2. Работа с материалами для самообучения. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Анализ ролевых предписаний. 2. Выработка стратегии и тактики реализации мобилизационной функции при решении профессионально-мобилизационных задач. 3. Реализация ролевых предписаний. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Самооценка собственной деятельности. 2. Формулировка выводов.
Средства	<ol style="list-style-type: none"> 1. Специальная литература по профилю профессионально-мобилизационной задачи. 2. Учебно-методическая литература. 3. Справочная литература. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Наглядные и рабочие материалы проф. характера. 2. Методические указания по проведению профессионально-ориентированных игр. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сценарий профессионально-ориентированной игры. 2. Карта-схема последовательности игровых действий 3. Игровые атрибуты. 4. Технические средства (диктофон, магнитофон, видео). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методические указания по проведению профессионально-ориентированных игр. 2. Протоколы оценок игровых действий студентов. 3. Технические средства (диктофон, магнитофон, видео).

В рамках данного исследования были разработаны и апробированы сценарии двух профессионально-ориентированных игр по развитию мобилизационных умений будущего учителя. Опишем их краткое содержание.

Игра: «Индивидуальный подход в реализации мобилизационной функции».

Игра состоит из двух частей. Часть первая – защита групповых проектов по характеристике индивидуальных особенностей учащихся. Студентам предлагается изучить и представить и защитить теории индивидуальных особенностей личности в зависимости от типа темперамента: холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик; от психотипов: интроверт, экстраверт, амбиверт; теория Д. Макгрегора (теории икс, игрек и зет); теория профессора Герчикова.

Вторая часть игры представляет собой решение ПМЗ с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Каждая группа представляет свое решение задачи. Заключительная часть игры состоит в обсуждении предложенных решений, анализе эффективности реализации МФУ, подведении итогов.

Игра: «Учитель, реализующий мобилизационную функцию».

Игра проводится после педагогической практики. Группа делится на творческие подгруппы, каждая подгруппа представляет идеальную модель учителя, реализующего МФУ. Затем группы представляют фрагмент урока с примером реализации МФУ (домашнее задание), потом решают ПМЗ

непосредственно в аудиторных условиях. Оценивает работу студентов экспертная группа, выбранная заранее. В заключении подводится итог игры и делается заключение.

Следующей составляющей технологии обучения студентов реализации МФУ является алгоритм создания тренингов по развитию личностных качеств, необходимых для успешной реализации МФУ. В основу данного алгоритма легли алгоритмы создания новых тренингов Е. В. Сидоренко, Е. Самсоновой [4, с. 142] (см. таблицу 4).

Таблица 4 – Алгоритм создания психолого-педагогического тренинга по развитию личностных качеств, необходимых для успешной реализации мобилизационной функции

Шаг алгоритма	Действия преподавателя
1	Определите тему создаваемого тренинга. Ответьте на вопрос: «Развития каких личностных качеств, необходимых для успешной реализации МФУ Вы хотите добиться?»
2	Ответьте на вопрос: «Что Вы будете считать положительным результатом тренинга?»
3	Определите формат тренинга, планируемую продолжительность тренинга, количество участников, место проведения.
4	Изучите психолого-педагогическую литературу по проблеме развития интересующих Вас личностных качеств, необходимых для успешной реализации МФУ
5	Подберите тест для определения уровня развития у участников интересующего Вас качества или иную методику для измерения результатов тренинга.
6	Подберите тексты по выбранной Вами теме.
7	Подберите психолого-педагогические упражнения и игры, направленные на развитие интересующих Вас личностных качеств.
8	Адаптируйте содержание заданий к профессиональной деятельности педагога, а по возможности, и к ситуациям, требующим реализации МФУ.
9	Создайте общий сценарий тренинга по развитию личностных качеств, необходимых для успешной реализации МФУ, который учитывает: специфику реализации МФУ; динамику эмоционального напряжения; динамику внимания.
10	Подготовьте раздаточный материал, включающий схематично представленный материал по теме, индивидуальные задания для психолого-педагогических игр и упражнений, бланки вопросов тестов и пояснения к результатам тестов для самопроверки.
11	Подготовьте список оборудования и материалов для тренинга.
12	Проводя тренинг, опирайтесь на разработанный сценарий, однако, большое внимание уделяйте течению тренинга, действуйте по ситуации.
13	Проводя тренинг, делайте записи о возможностях совершенствования заданий, упражнений, алгоритмов.
14	Проанализируйте результаты тренинга. Ответьте на вопрос: «Удалось ли Вам добиться поставленной цели?»

В рамках данного исследования по предложенному алгоритму были составлены следующие психолого-педагогические тренинги по развитию личностных качеств, необходимых для успешной реализации МФУ: «Развитие лидерских качеств», «Развитие эмоционального потенциала», «Креативность как способность управлять изменениями в ситуации реализации мобилизационной функции».

Следующей составляющей технологии являются методические рекомендации по созданию и использованию компьютерной программы учебного назначения «Развитие мобилизационных умений», целью которой является обучение студентов решению профессионально-мобилизационных задач и развитие у них мобилизационных умений. Содержание программы составляет пакет разноуровневых профессионально-мобилизационных задач на развитие обобщенных мобилизационных умений. Студент самостоятельно выбирает обобщенное мобилизационное умение, которое он будет развивать, затем выбирает профессионально-мобилизационную задачу. Программа предлагает студенту на выбор задачу любого из пяти уровней сложности: интуитивного, элементарного, комплексного, аналитического, творческого. Каждая задача рассчитана на определенное время выполнения, этот временной лимит не может быть превышен, так как это означает, что студент не справился с работой. Выбрав задачу, студент знакомится с условием задачи. К каждой задаче предлагается видеофрагмент урока, подлежащий анализу и ряд заданий.

Программа рассчитана на самостоятельное решение студентами профессионально-мобилизационных задач. Контроль решения задач осуществляет совместно преподаватель и компьютер. Так, компьютер проверяет правильность выполнения заданий закрытого типа, предусматривающие выбор правильного варианта ответа, а преподаватель проверяет задания, требующие развернутого ответа студентов.

Преподаватель за своим компьютером имеет возможность контролировать работу студентов. Он видит, какую задачу выполняет тот или иной студент, сколько заданий он выполнил, результаты выполнения заданий. Итоговую оценку выставляет преподаватель. Проверка правильности выполнения задания происходит в режиме on-line и студент видит результаты своей работы практически без временной задержки.

Технология обучения студентов реализации МФУ отвечает основным методологическим требованиям – критериям технологичности: концептуальности, системности, управляемости, эффективности и воспроизводимости. [5, с. 34]

Изучение структуры педагогической технологии, предложенной Г. К. Селевко [5, с. 34], позволило создать структуру технологии обучения студентов педагогических специальностей реализации МФУ, которая представлена на рисунке 1.

Эффективность технологии обучения студентов педагогических специальностей реализации МФУ была подтверждена опытно-поисковой работой.

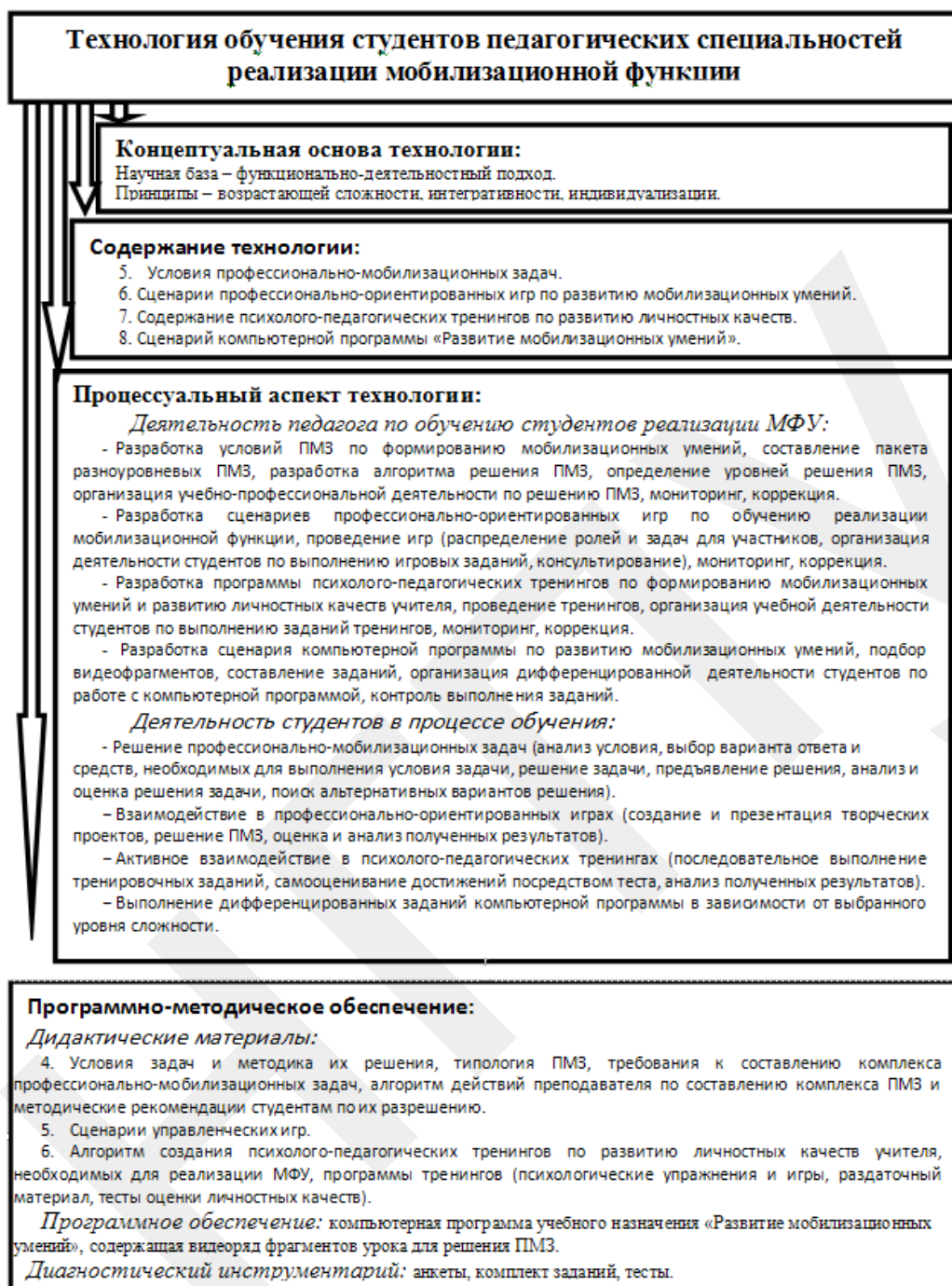


Рисунок 1 – Структура психолого-педагогической технологии обучения студентов педагогических специальностей реализации мобилизационной функции учителя (формально-описательный способ)

Для определения уровня обученности студентов реализации МФУ был проведен мониторинг, который осуществлялся посредством следующих диагностических материалов:

- анкета выявления субъективной оценки уровня обученности студентов выполнению МФУ;
- комплекс диагностических заданий объективной оценки уровня обученности студентов выполнению МФУ.
- комплекс диагностических заданий для оценки уровня развития мобилизационных умений студентов;
- комплекс диагностических материалов для оценки уровня развития личностных качеств, необходимых для успешной реализации МФУ.

Эффективность разработанной технологии обучения студентов реализации МФУ подтверждается сравнением результатов обученности экспериментальной и контрольной групп. В начале опытно-поисковой работы студенты контрольной и экспериментальной групп показали практически равные результаты обученности реализации МФУ. В конце опытно-поисковой работы данные по контрольной и экспериментальной группам значительно отличались. Эти результаты представлены на рисунке 2.

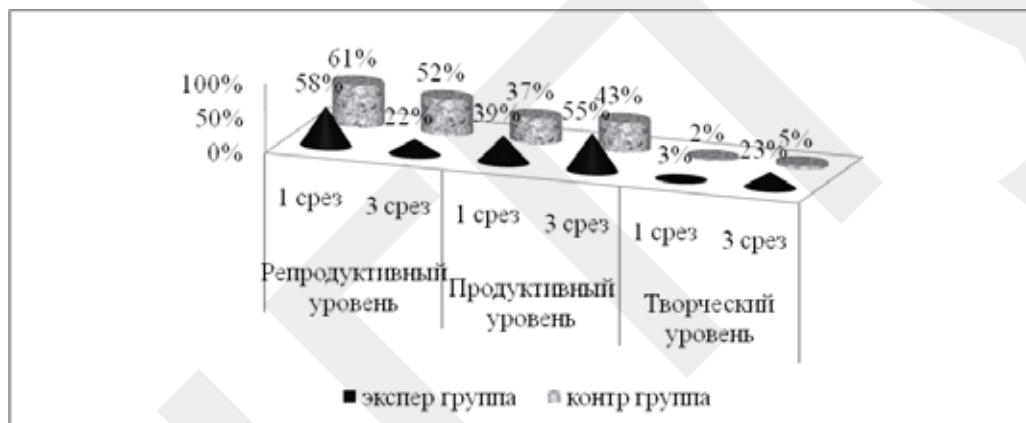


Рисунок 2 – Динамика изменения уровня обученности реализации мобилизационной функции учителя студентов контрольной и экспериментальной групп

Результаты проведенного исследования показывают: применение технологии обучения студентов педагогических специальностей реализации МФУ позволяет повысить уровень профессиональной подготовки будущих учителей.

Библиографический список

1. **Байкова, Л. А.** Педагогическое мастерство и педагогические технологии [Текст]/ Л. А. Байкова. – М: Педагогическое общество России, 2001. – 256 с.
2. **Земцова, В. И.** Управление учебно-профессиональной деятельностью студентов на основе функционально-деятельностного подхода [Текст]/ В. И. Земцова. – М.: Компания Спутник+. 2008. – 208 с.
3. **Вербицкий, А. А.** Психолого-педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения [Текст]/ А. А. Вербицкий // Игровое моделирование: Методология и практика. – Новосибирск: Наука, 1987. – 187 с.

4. **Сидоренко, Е. В.** Технологии создания тренинга. От замысла к результату [Текст]/ Е. В. Сидоренко. – СПб: «Речь»; ООО «Сидоренко и Ко», 2007. – 234 с.

5. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии [Текст]/ Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

УДК 370.179.1

Венславский Владимир Борисович

Кандидат физико-математических наук, доцент Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета, venslav@mail.ru, Чита

**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РЕАЛИЗАЦИИ
НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ЭЛЕКТРОНИКЕ**

Venslavsky Vladimir Borisovich

Candidate of sciences in physics and mathematics, Associate Professor, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. Chernishevsky, venslav@mail.ru, Chita

**PREPARATION OF STUDENTS FOR REALIZATION
OF PRIMARY PROFESSIONAL PUPILS' TRAINING
FOR ELECTRONICS**

Основным фактором инновационного развития экономики является обновлённая система образования, через которую проходят будущие кадры, способные участвовать в социально значимых проектах, осваивать и разрабатывать новую технику, использовать знания и достигнутые компетенции для развития науки, системы образования и личностного становления в обществе. Социальный заказ на подготовку кадров, которым предстоит участвовать в инновационных проектах развития экономики, реализуется переходом на профильное обучение, призванное обеспечить гармоничное развитие творческих способностей учащихся, обеспечить начальную профессиональную подготовку старшеклассников по различным направлениям. В профессиограмму будущего учителя добавляется новая компетенция – организация и реализация начальной профессиональной подготовки школьников, избравших профильный уровень обучения. *Профессиональная компетентность* будущего учителя как достигнутое личностное качество включает в качестве основного компонента *предметную компетентность*. Необходимость формирования предметной компетентности будущих учителей физики, технологии и информатики в области электроники востребовано социальным заказом и реализуется на основе образовательных стандартов нового поколения. Переход на профильное обучение школьников по направлению «Электроника» разработчики стандарта среднего (полного) общего образования в примерной программе индустриально-технологического профиля моделируют на основе *профильных учебных предметов*

«Физика» и «Технология» (10 и 8 часов в неделю на два года обучения), поскольку в перечне школьных учебных предметов до настоящего времени отсутствует «Электроника» как самостоятельный предмет [4, с. 186]. Раздвоение электроники на два профильных предмета приводит к проблеме интеграции и дифференциации технологической и физической подготовки будущих учителей технологии и физики, которая согласно ФГОС ВПО 3-го поколения осуществляется в разных профилях направления «Педагогическое образование» (44б и 44м) [3].

В настоящей работе рассмотрим подходы к построению методической системы подготовки будущих учителей физики и технологии к *моделированию и проектированию электронных устройств* и на этой основе к *педагогическому проектированию* начальной профессиональной подготовки школьников по направлению «Электроника». В сложившейся системе подготовки по электронике (бакалавров образования – будущих учителей технологии и физики) одним из рациональных решений, на наш взгляд, является унификация основного предмета по структуре, содержанию и названию – «Электроника» (как обобщающий термин). На базе основного предмета «Электроника» можно создавать структуру дополнения и углубления системы знаний и развития компетенций за счёт вариативных частей основной образовательной программы (ООП) с учётом преемственности и интеграции физического и технологического образования [1; 4]. Акцент на применение в подготовке будущих учителей технологии и физики исследовательских учебных технологий позволяет *автодидактично* в процессе учебного проектирования электронных устройств и педагогического проектирования *учебно-методических комплексов* (УМК) формировать востребованные компетенции учителя как технолога и проектировщика начальной профессиональной подготовки старшеклассников. В компетенции будущих учителей физики и технологии реализация начальной профессиональной подготовки по направлению «Электроника» на основе предметных знаний и понимания процессов, которые скрыты и их можно наблюдать только с помощью приборов. На пути теоретического и практического познания электроники большое количество препятствий (заблуждений), преодоление которых полезно, но носит вероятностный характер в достижении понимания сути. Преодолеть самостоятельно этот барьер достаточно сложно, поскольку требуется развитие критического мышления к учебным текстам.

С позиции компетентного подхода целью подготовки студентов педагогических вузов – будущих учителей физики и технологии к профессиональной деятельности является достижение квалификационного уровня *предметной и профессиональной компетентности* (ППК). *Модель методической системы формирования* у студентов – будущих учителей физики и технологии *ППК в области электроники* структурируется из взаимосвязанных блоков (целевого, мотивационного, содержательного, деятельностного и рефлексивного), ориентированных на развитие *компетенций как компонентов профессиональной компетентности* (рис. 1).



Рисунок 1 – Модель методической системы формирования ППК

На основе компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущих учителей профильных классов по направлению «Электроника» можно выделить ряд проблем, позволяющих оценить преемственность школьного и вузовского образования и направленность педагогического проектирования. Это проблемы в области коммуникаций, содержания пред-

мета (наличия ошибок и заблуждений при моделировании элементов и систем), развития *преемственности*, вертикальной и горизонтальной *интеграции физического и технологического образования, технологичности и техникознания*. При входном тестировании студентов-физиков и технологов по вопросам моделирования электронных элементов и простейших цепей проявляется ряд минимумов и пробелов:

- низкий уровень знаний и отсутствие опыта применения методологических основ теории познания (понимание системного подхода, технологии учебного проектирования и моделирования);
- низкий уровень знаний и умений применить *правила знаков*;
- пробел в представлении вариативности и дуализма моделей резистивных элементов, включая источники;
- ошибочное представление о математическом моделировании источников и простейших цепей типа источник-приёмник;
- заблуждения о законах Кирхгофа и Ома (для полной цепи).

Введение в электронику оказывается за границей досягаемости базового уровня школьной программы (как и в прошлом) и, как правило, недостаточно полно изучается в педагогическом вузе. В современных педагогических исследованиях интеграции физического и технологического образования показано, что «возможно построение интегративного образовательного процесса, который ориентирован на целостное освоение содержания образования и формирование готовности будущих учителей к интегративной педагогической деятельности в школе» [1, с. 160]. Эти выводы позволяют ориентироваться на интегративную подготовку будущих учителей физики и технологии при формировании предметной компетентности по направлению «Электроника». Развитие преемственности школьного и вузовского образования в настоящее время решается за счёт перехода на профильное обучение [4]. Подготовка студентов – будущих учителей к организации начальной профессиональной подготовки школьников по направлению «Электроника» может осуществляться за счёт вариативной части программы – элективного согласующего курса «Введение в электронику» как введение к основному курсу «Электроника». Подобная модель структуры подготовки по электронике в педвузе на современном этапе необходима, с нашей точки зрения, по нескольким причинам:

- позволяет компенсировать отсутствие начальной профессиональной подготовки школьников по направлению «Электроника»;
- позволяет компенсировать отсутствие в педвузе курса «Основы теории цепей», дополнить модуль «Электротехника»;
- позволяет устранить пробелы и заблуждения, приблизить к пониманию и использованию теории на практике;
- позволяет активизировать горизонтальные межпредметные связи за счёт обсуждения и применения на практике элементов теории позна-

ния (системного подхода, проектирования, моделирования как основной процедуры проектирования, включающей проектные процедуры – анализ, синтез и оптимизацию);

- позволяет освоить фундаментальные основы проектирования и моделирования простейших цепей и цепей смещения в устройствах;

- позволяет на ранней стадии бакалавриата активизировать мотивацию к занятиям техническим творчеством и НИРС;

- позволяет получить опыт участия в разработке информационной образовательной среды начальной профессиональной подготовки по направлению «Электроника», который будет полезен при освоении *педагогического проектирования*.

На уровне «введения» появляется возможность более подробно и наглядно изучать фундаментальные основы электроники, выполнять учебные исследования в деталях, из которых складывается понимание, приводящее к мотивации самостоятельного изучения и приобретения практического опыта. В рамках электива существует возможность устранить пробелы и заблуждения, касающиеся: моделирования источников, моделирования цепей, моделирования дуальных цепей, проектирования и моделирования электронных устройств. Для будущего педагога важно понимать, что моделирование предполагает этап формализации задачи, творческий процесс выбора или создания варианта модели, её упрощение или усложнение. Для простоты и наглядности обучения наиболее удобно применять линейные математические модели или выбирать условия, когда целесообразны линейные приближения. В профильной школе модельный ряд для дуальных линейных резистивных элементов целесообразно, на наш взгляд, называть: *R- или G-элемент* (приёмник), *r- или g-элемент* (источник), *E-элемент* ($r = 0$) или *I-элемент* ($r = \infty$). При применении идеальных моделей следует строго соблюдать *принцип единства абстрактного и реального*, что часто приводит к ошибкам, когда модель выдаётся за ВАХ или в модели системы упускаются из рассмотрения её составляющие элементы. Для профильного обучения школьников электронике в целях наглядности целесообразно, на наш взгляд, использовать получение математических моделей цепей-систем в графической форме. Примерная структурно-логическая модель элективного курса «Введение в электронику» построена с учётом формирования ППК и рассматривается в качестве основы структуры и содержания проектного задания на разработку УМК начальной профессиональной подготовки по направлению «Электроника» (рис. 2).



Рисунок 2 – Структурная модель модуля «Введение в электронику»

Результатом поиска наглядных и доступных для профильного уровня методических решений обучения школьников моделированию простейших цепей типа *источник-приёмник* явилось применение *метода опрокинутой характеристики* для построения *линейной математической модели целостной системы*. Использовать *метод опрокинутой характеристики* для учебного проектирования *линейных моделей* явилось, на наш взгляд, реализацией *висящей идеи ТРИЗ* в методике преподавания электроники. Применение метода позволяет построить *математическую модель целостной системы источник-приёмник в графической форме*, наглядно продемонстрировать моделирование режима, показать инвариантность графической и аналитической моделей [2].

Достижение целостности системы подготовки будущих учителей в области электроники связано с освоением не только аналоговой, но и цифровой электроники. На основе учебного модуля предмета «Электроника»

можно осуществлять углубление и расширение знаний и развития компетенций в области цифровой электроники за счёт вариативной части ООП – элективного курса «Цифровая электроника» (рис. 1). Цифровая техника и цифровые технологии в современном мире являются определяющими и требуют адекватных шагов при подготовке учителей физики и технологии. Формирование ППК студентов эффективно в процессе учебной исследовательской деятельности моделирования и проектирования комбинационных логических и последовательных схем, в процессе педагогического проектирования УМК элективного курса «Цифровая электроника» – конструкта профессиональной деятельности учителя.

Примерная структурно-логическая модель элективного курса «Цифровая электроника» построена с учётом формирования ППК и рассматривается в качестве основы структуры и содержания проектного задания на разработку УМК элективного предмета начальной профессиональной подготовки по направлению «Электроника» (рис. 3).



Рисунок 3 – Структурная модель электива «Цифровая электроника»

На этапе магистратуры центр тяжести профессиональной подготовки будущего учителя технологии и учителя физики смещается в область освоения *педагогического проектирования*, моделирования структуры и содержания начальной профессиональной подготовки старшеклассников для реализации направления «Электроника». Значительное место в подготовке на этом этапе, как мы считаем, должны занимать проектные разработки авторских УМК профильных и элективных предметов, которые в дальнейшем можно использовать как конструкторы в школе, развивая проект совместно с учениками профильного класса.

В процессе *учебного проектирования* нами были разработаны *примерные модели УМК* элективных курсов «Введение в электронику» и «Цифровая электроника», главными элементами которых являются авторские учебные пособия «Введение в учебное проектирование электронных устройств» и «Учебное проектирование цифровых устройств». В состав примерных моделей УМК включены оригинальные имитационные программы и аппаратные средства, разработанные в процессе учебного проектирования. На основе примерных моделей УМК (или их вариантов) студентам предлагается провести учебную экспертизу и найти собственные проектные решения с последующей защитой и внедрением.

Учебное педагогическое проектирование УМК элективного курса «Электротехника и телемеханика» целесообразно (и рекомендовано УМО) осуществлять на основе учебного пособия «Электротехника» (авторы А. Н. Аблин, М. А. Ушаков, Г. С. Фестинатов, Ю. Л. Хотунцев). Модель УМК начальной профессиональной подготовки школьников целесообразно разрабатывать, по нашему мнению, с учётом исторического опыта производственного обучения электротехнике в начала шестидесятых (М. Ю. Анвельт, Ю. Х. Пухляков, М. А. Ушаков. Электротехника. – М: УЧПЕДГИЗ, 1963). На этой основе модель содержания элективного курса «Электротехника и телемеханика» будет близка к оптимальной, если, на наш взгляд, её дополнить модулем по использованию микропроцессоров и дистанционного управления механизмов.

Содержание основного курса «Электроника» наиболее современно и целостно, на наш взгляд, раскрыто в учебном пособии для студентов физических и технологических факультетов «Основы радиоэлектроники» (авторы Ю. Л. Хотунцев и А. С. Лобарев). Разработка моделей УМК учебных модулей основного и элективных курсов является, как показывает педагогический эксперимент, той учебной проектной деятельностью, в результате выполнения которой можно ожидать автодидактичное достижение достаточно высокого уровня ППК, наблюдать рефлекссию и проявление эмоционально-ценностных отношений к будущей педагогической деятельности.

Технология учебного проектирования, на наш взгляд, более эффективна, если ещё на младшей ступени бакалавриата определены цели и поставлены задачи на *сквозное педагогическое проектирование УМК* начальной профессиональной подготовки по направлению «Электроника».

Библиографический список

1. **Бабина, С. Н.** Подготовка будущих учителей физики и технологии к интеграции технологического и физического образования учащихся [Текст]: монография / С. Н. Бабина. – М.: Педагогика, 2003. – 176 с.
2. **Венславский, В. Б.** Подготовка студентов – будущих учителей физики, технологии и предпринимательства к обучению школьников моделированию электронных устройств [Текст] / В. Б. Венславский // Вестник ЧитГУ. – 2008. – № 6 (51). – С. 14–19.
3. **Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования.** – Российское образование. Федеральный портал. Режим доступа: http://www.edu.ru/db/portal/spe/okso_fros.htm
4. **Филатова, Л. О.** Развитие преемственности школьного и вузовского образования в условиях введения профильного обучения в старшем звене средней школы [Текст] / Л. О. Филатова. – М.: Лаборатория Базовых Знаний, 2005. – 191 с.

УДК 37

Фадеева Светлана Владимировна

Соискатель кафедры социальной педагогики и психологии Владимирского гуманитарного университета, svetik--73@mail.ru, Ковров

ФАКТОРЫ РИСКА РАЗВИТИЯ НАРКОТИЧЕСКОЙ И КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТЕЙ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Fadeeva Svetlana Vladimirovna

The post-graduate of the professorship of pedagogies and psychology of the Vladimir State Humanists' University, svetik--73@mail.ru, Kovrov

FACTORS OF RISK OF THE DEVELOPMENT NARCOTIC AND COMPUTER DEPENDENCIES BESIDE TEENAGER

Экономическая нестабильность и слабо развитая социальная сфера современного общества провоцирует рост различных форм зависимого поведения среди подростков таких как, курение, употребление алкоголя и наркотиков, компьютерная, Интернет и игровая зависимости.

Особую озабоченность вызывает распространение наркотической и компьютерной зависимостей, которое за последнее десятилетие приняло угрожающие размеры и приобрело черты социального бедствия. О динамике развития этих форм социального недуга свидетельствуют данные органов здравоохранения. В Российской Федерации в 2007 г. зарегистрировано свыше 500 тысяч лиц, допускающих немедикаментозное потребление

ние наркотиков. Фактическое число наркоманов, по экспертным оценкам, в 5–8 раз превышает официальные данные.

Число компьютерозависимых так же с каждым годом возрастает, но более уязвимыми в плане формирования зависимости являются подростки. Переживая сложный период физиологического и психического развития, они не обладают устоявшимися стратегиями поведения в отношениях со сверстниками и взрослыми, испытывают трудности в социальной адаптации и поэтому зачастую находят решение своих проблем в уходе от реальности в виртуальный мир. Часто в процессе компьютерных игр подростки поддерживают своё состояние эйфории, употребляя наркотики и алкоголь.

В 90-х г. XX в. термин «компьютерная зависимость» классифицируется как разновидность эмоциональной «наркомании», вызванной техническими средствами и характеризуется как патологическое пристрастие человека к работе, игре или проведению времени за компьютером. Однако если наркотическую зависимость относят к фармакологическим, то компьютерную к субстанциональным. Не смотря на различие агентов вызывающих данные аддикции, характерными особенностями проявлений той и другой является: синдром абстиненции, стремление любой ценой заполучить желаемый объект, поведение направленное на приобретение этого объекта, снижение критического отношения к негативным сторонам зависимости, потеря интереса по отношению к социальной стороне жизни, внешнему виду, удовлетворению других потребностей.

Наркотическая и компьютерная зависимости – это разные формы психологической привязанности, имеющие одно патологическое стремление постоянно или периодически испытать определенные ощущения или снять явления психического дискомфорта, по средством наркотиков или компьютера, и та и другая форма зависимости определяет целенаправленное поведение человека с целью получения необходимого ему ощущения.

Если наркоман полностью зависит от препарата, то при компьютерной зависимости составной частью аддикций являются эмоции, человек находится на «эмоциональном крючке». Обе зависимости сопровождаются сильными эмоциональными переживаниями и, как ни парадоксально, в первую очередь важна не модальность эмоции (положительная или отрицательная), а ее интенсивность. Чем сильнее эмоция, тем сильнее зависимость, разница лишь в объектах этого пристрастия, у наркоманов зависимость химическая, а у компьютерщиков – психическая.

Мы можем констатировать тот факт, что в настоящее время недостаточно изучены механизмы, факторы, а так же последствия формирования зависимого поведения у подростков, блокирующие механизмы развития социально значимой личности. Поэтому на наш взгляд проблемы профилактики, возникновения и развития как наркотической так и компьютерной аддикции в подростковом возрасте является одной из актуальных и серьёзных проблем имеющих мультидисциплинарный характер.

Нами было проведено исследование, в котором приняли участие 120 подростков в возрасте от 14 до 17 лет. Целью данного исследования являлось выявление и изучение факторов риска развития наркотической и компьютерной зависимостей среди учащихся профессионально технических училищ. В результате проведённого исследования на базе ПТУ № 1 и № 2 г. Коврова Владимирской области. Было выявлено, что 82% учащихся считают, в нашем городе существует проблема наркотической зависимости, то есть, большинство респондентов в своей жизни сталкивались с употреблением наркотических веществ или осведомлены об этой проблеме. Анализ ответов на вопрос, как часто ты сам используешь наркотические вещества; показывает, что около 6% респондентов пробовали употреблять наркотики. 80% дали ответ – «Не пробовал и не буду никогда», однако 14% учащихся не уверены в том, что никогда в жизни не попробуют наркотическое вещество. Мотивируя свой ответ тем, что один раз в жизни нужно попробовать всё. Полученные результаты показывают что у большинства опрошенных сформирована устойчивая, осознанная мотивация отказа от наркотиков, а осведомлённость о их негативном влиянии на организм человека довольно высока, 20% – процент подростков у которых осознанная мотивация отказа от наркотических веществ не сформирована.

Анализ результатов анкетирования учащихся показал, что совсем иначе обстоит дело с компьютерной зависимостью, 76% из опрошенных подростков компьютерные увлечения ставят на первый план, после общения с друзьями. 46% оппонентов более 7 часов ежедневно проводят за компьютером, причём большую часть времени они уделяют играм и Интернету, 78% используют компьютер только как центр развлечений, 56% хотели бы больше времени уделять этому новому виду развлечения, но им приходится отвлекаться на другие дела, при этом 74% испытывают чувства раздражения, при вынужденном прекращении общения с компьютером. Лишь 5% опрошенных учащихся отметили, что компьютерная зависимость существует, остальные респонденты (95%) не видят проблемы в чрезмерном использовании компьютерных технологий, считая это занятие безобидным увлечением.

Таким образом, можно предположить, что целостное представление о новой форме зависимости, связанной с развитием современной компьютерной техники, и её негативных последствиях у подростков не сформировано, и если о пагубном влиянии наркотических средств большинство опрошенных имеют представление, то в компьютерной зависимости не видят, ничего страшного. У подавляющего большинства подростков не сформирована культура общения с современной техникой.

Результаты исследований показывают, что компьютерная зависимость так же как и наркотическая оказывает неблагоприятное воздействие на развитие личности подростка. Среди респондентов чрезмерно увлечённых компьютерными играми имеют проблемы в общении 36%, у 25% компьютернозависимых занижена самооценка, довольно высокий процент тревож-

ности, обиды, подозрительности. У их сверстников не имеющих зависимости проблемы общения и уровень тревожности значительно ниже 20% и 6% соответственно.

Следует обратить внимание на то, что в возникновении и развитии этих видов аддиктивного поведения наиболее значимыми являются **социальные и психологические** факторы. Принято считать, что большинство детей, попадающих под влияние той или иной зависимости, воспитываются в неполных семьях – там, где есть только мама или, что значительно реже отец. Однако сегодня это представление явно теряет свою актуальность: значительная часть несовершеннолетних, имеющих опыт наркотизации живёт, вместе с обоими родителями [5]. А наличие компьютера вообще считается неотъемлемой составляющей достойного качества жизни. По-видимому, главное значение имеет не состав семьи и её материальное положение, а характер взаимоотношений, складывающийся между членами семьи. Чаще всего, как показывает статистика, подвергаются наркотическому заражению несовершеннолетние из семей, где воспитание осуществляется по типу гипоопеки. Проще говоря, это те дети, которые предоставлены сами себе.

Для возникновения девиаций поведения опасна не только гипоопека, но и, казалось бы, прямо противоположный тип семьи, связанный с гиперопекой в воспитании (А. Е. Личко 1991). В этом случае ребёнка с раннего детства опекают и контролируют, следят за каждым его шагом, не давая ни малейшей возможности проявить самостоятельность. Ребёнок или превращается в кумира семьи, чьи реальные или мнимые способности являются предметом восхищения всех членов семьи, или становятся объектом постоянных завышенных притязаний и требований со стороны родителей. Привыкнув к постоянному контролю со стороны окружающих, подросток легко подчиняется любому внешнему давлению, и легко попадает в наркозависимость или уходит в мир компьютерных игр и Интернета.

Таким образом, подросток, испытывающий трудности в семье и школе, легче и быстрее становится зависимым, особенно при отсутствии поддержки (либо контроля) близких и друзей и с лёгкостью уходит в мир виртуальных грёз. Он часто не в состоянии противостоять негативным воздействиям среды, находить силы для преодоления тяжёлых жизненных ситуаций таких как: неполная семья, сильная занятость родителей, алкоголизм или наркомания у кого-либо из близких родственников или близких людей, психические заболевания, тяжёлый характер или частые нарушения общепринятых правил поведения у кого-либо из родственников, подросток пытается найти свой способ ухода от решения проблем, что поначалу и позволяют сделать рассматриваемые нами аддикции.

Особым фактором, влияющим на возникновение зависимостей, оказываются и **микросоциальные группы** с асоциальной направленностью, где личность как бы утрачивает некоторые черты, присущее ей как индивиду, и её поведение ориентируется на психологический комплекс, характеризующий в целом данную группу. Как известно, в стихийных группах гос-

подстужает психология заражения и подражания. Формы индивидуального мышления и поведения определяются формулой: «Если все употребляют наркотики, то и я должен так поступать». Нарушение подобных правил грозит подростку самым страшным для него наказанием, вплоть до изгнания из группы. Нежелание быть «белой вороной» важный момент и при возникновении «болезненных отношений» между ребёнком и компьютером. Когда подавляющее большинство сверстников «болеет» какой-то новой игрой, а ты в ней не то, что не разбираешься – даже не слышал, ты мгновенно становишься аутсайдером. А это, поверьте, для подростка самое страшное. Возрастная потребность подростков к общению и группированию со сверстниками является фактором риска вовлечения в употребление психоактивных веществ и компьютерную зависимость. Наркоманы и компьютерозависимые подростки, как правило, ищут группу себе подобных, которая приняла бы их.

Молодые люди, у которых под влиянием неправильного воспитания в семье, социальной дезадаптации сформировались такие черты личности как нервозность, эмоциональная незрелость, амбициозность, отсутствие контроля за своим поведением, неумение ставить цели и добиваться их, ложная система ценностей, обычно выдвигают завышенные требования к жизни, ожидая немедленной их реализации. Для подростков с данными чертами характерно расхождение между желаниями и возможностями их удовлетворения. В. А. Попов пишет: «...степень риска приобщения к наркотикам наиболее велика у подростков с неполноценной системой межличностных отношений, которая продуцирует интенсивное фоновое эмоциональное напряжение и часто приводит к социальной дискомфортности и повышенной конфликтности. Эмоциональные, психологические и физические стрессовые состояния требуют от подростка снятия напряжения». Подросткам с такими чертами характера недостаёт умения сосуществовать с другими. Они болезненно впечатлительны, как правило, боязливы и уступчивы, их отличает неустойчивость психических процессов. Они не умеют смириться с поражениями, легко раздражаются и в случае жизненных неудач быстро впадают в уныние. У них развившаяся привычка уклоняться от жизненных трудностей, уходя в свой внутренний мир, который может стать миром наркотических или виртуальных введений [3].

Возникновению, зависимого поведения в переходном возрасте предрасполагает и акцентуация характера подростка. Акцентуация характера по определению Л. М. Шипицыной – это крайние варианты его нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, отчего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении отдельного рода психогенных воздействий [8].

Например: психически неустойчивых подростков гипертимного типа привлекает неудержимый интерес ко всему вокруг, что делает их неразборчивыми в выборе знакомств. Для подростков гипертимного типа характерны контакты со случайными людьми. Они склонны к групповым формам

делинкветного (склонность к совершению противоправных действий) поведения, их привлекает возможность сиюминутного получения удовольствия. Для детей этого типа серьёзную опасность представляет алкоголизация и наркомания. Люди данного типа менее подвержены компьютерной зависимости.

Подростки эпилептоидного плана больше склонны к игровой компьютерной зависимости, чем к наркомании. Подростков данного типа разрабoтчики компьютерных игр подлавливают на азарте, на увлечении материальной стороной жизни и, конечно, на агрессивности, к которой склонен данный тип людей.

Наиболее существенными чертами, подростков шизоидного типа, является замкнутость, отгороженность от окружающего мира, неспособность или нежелание устанавливать контакты, сниженная потребность в общении, как правило, этот тип людей наиболее склонен к компьютерной зависимости, чем наркотической. Шизоидный подросток, как правило, плохо приспосабливается к реальности, может долго терпеть мелочную опеку в быту, подчиняться установленному распорядку жизни, но реагирует бурным протестом на малейшую попытку вторгнуться без позволения в мир его интересов, фантазий, увлечений который они находят в компьютерных играх и Интернете. Подростки данного типа с большим удовольствием общаются посредством чатов, чем в реальной жизни. Алкогольной и наркотической зависимости данный тип подростков, как правило, не подвержен.

Таким образом, картина причин возникновения и развития компьютерной и наркологической зависимостей остаётся непростой. Учитывая социальную и экономическую нестабильность общества, распространение числа нарко и компьютерозависимых подростков имеет тенденцию негативного характера, что подтверждает актуальность и значимость изучения данных форм зависимостей. На фоне продолжающегося стремительного роста наркотической и компьютерной зависимости общество сталкивается с глобальной проблемой вырождения молодого населения страны.

Решению проблем зависимого поведения во многом способствует профилактическая работа с подростками. Можно выделить ряд этапов профилактической деятельности по предупреждению наркотической и компьютерной зависимостей.

1. **Диагностический:** включающий в себя диагностику личностных особенностей, которые могут оказать влияние на формирование аддиктивного поведения (повышенная тревожность, низкая стрессоустойчивость, неустойчивая я-концепция, низкий уровень интернальности, неспособность к эмпатии, некоммуникабельность, повышенный эгоцентризм, низкое восприятие социальной поддержки, стратегия избегания при преодолении стрессовых ситуаций, направленность на поиск ощущений и др.), а также получение информации о положении ребенка в семье, о характере семейных взаимоотношений, о составе семьи, о его увлечениях и способностях, о его друзьях и других возможных референтных группах.

2. Информационно-просветительский этап, представляющий собой расширение компетенции подростка в таких важных областях, как психо-сексуальное развитие, культура межличностных отношений, технология общения, способы преодоления стрессовых ситуаций, конфликтология и собственно проблемы аддиктивного поведения с рассмотрением основных аддиктивных механизмов, видов аддиктивной реализации, динамики развития аддиктивного процесса и последствий.

3. Психологический этап, предусматривающий тренинги личностного роста с элементами коррекции отдельных личностных особенностей и форм поведения, включающие формирование и развитие навыков работы над собой.

Профилактика зависимых форм поведения должна коснуться всех сфер жизни подростка: семьи, образовательной среды, общественной жизни в целом.

В семье для подростка значимыми факторами являются эмоциональная стабильность и защищенность, взаимное доверие членов семьи. Подросток нуждается в умеренном контроле его действий и умеренной опеке с тенденцией к развитию самостоятельности и умения принимать ответственность за свою собственную жизнь. Роберт Т. и Джина Байярд в связи с этим пишут: "...поражает контраст между теми детьми, которые сопротивляются" чрезмерному "контролю родителей, и теми, кто не делает этого. Иногда способный ребенок оказывается настолько зависимым от решений, принимаемых родителями, что достигает зрелости совершенно неготовым к самостоятельной жизни".

В связи с тенденцией увеличения нарко и компьютерозависимого поведения у подростков становятся актуальны такие стороны школьной жизни, как адекватная учебная нагрузка детей, придание особой значимости личностному аспекту, касающемуся и детского, и педагогического контингента. Целесообразно включение в образовательный цикл предметов, интегрированных курсов, спецкурсов и факультативов, направленных в своем содержании на расширение объема знаний о реальной жизни. Данная информация необходима для обретения свободы выбора, для развития адаптивных способностей и понимания важности умения жить в реальной жизни и решать жизненно-важные проблемы без страха перед действительностью, пользуясь разнообразными активными стратегиями преодоления стресса.

Полноценная профилактика зависимого поведения невозможна без участия в ней средств массовой информации – авторитетного, массового и популярного пропагандистского органа. На представителей этой мощной индустрии должна быть возложена моральная ответственность за качество информационной продукции и её содержание.

В переходном (подростковом) возрасте решающее значение приобретает стремление найти свое место в обществе, подростки активно ищут идеал – кому подражать. В связи с этим, очень важно, какие образцы поведения предлагает им окружение. В общественной жизни большую роль может играть система психологической и социальной поддержки, обеспечивающая помощь молодому поколению.

Библиографический список

1. **Леонова, Л. Г.** Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте. [Текст]/ Л. Г. Леонова, Н. Л. Бочкарёва. // Учебно-методическое пособие под редакцией зав. кафедрой психиатрии НМИ, члена-корреспондента АН ВШ, действительного члена Нью-Йоркской академии наук, д.м.н., профессора Ц. П. Короленко – Новосибирск: НМИ, 1998.
2. **Розин, В. М.** Культурная деятельность подростка в контексте современной подростковой культуры [Текст]/ В. М. Розин //Школьные технологии. – 2000. – № 5.
3. **Формирование** смысложизненных ориентаций личности – факторы профилактики социальных отклонений молодёжи [Текст]/ Под общ. ред. В. А. Попова – Владимир: ВГПУ, 2008. – 260 с.
4. **Степанова, М.** Как обеспечить безопасное общение с компьютером.[Текст]/ М. Степанова. // Народное образование. – 2003. –№ 2. – С. 145–152
5. **Байярд, Р. Т.** Ваш беспокойный подросток [Текст]/ Р. Т. Байярд. // Семья и школа. 1995г. № 5
6. **Короленко, Ц. П.** Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития [Текст]/ Ц. П. Короленко. //Обозр. психиат. и мед. психол., 1991. – № 1. – С. 8–15.
7. **Панков** Медицинские и психологические проблемы школьников-подростков[Текст]: разговор учителя с врачом./ Панков, А. Г. Румянцев, Г. Н. Траснецкая. – М.: АПКИПРО, 2002. – 239 с.
8. **Профилактическая** работа с несовершеннолетними различных групп социального риска по злоупотреблению психоактивными веществами [Текст]/ Под ред. Л. М. Шипицыной, Л. С. Шпилени. – М.: Моск. гор. фонд поддержки шк. книгоиздания, 2004. – 336 с.

РАЗДЕЛ VII

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

УДК 316.77:371.134

Эм Елена Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент Ставропольского государственного университета, artemenko1003@yandex.ru, Ставрополь

ПОЗИТИВНАЯ ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ОСНОВА ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Em Yelena Aleksandrovna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of the Stavropol state university, artemenko1003@yandex.ru, Stavropol

POSITIVE ETHNIC IDENTITY AS THE BASIS OF ETHNIC TOLERANCE

Проблема межэтнического взаимодействия в рамках российской цивилизационной модели представляет значительный научный и практический интерес. Как уважение к представителям различных этносов, религий и культур, толерантность является неперенным условием выживания и развития современной цивилизации.

Высокие темпы перемещения и миграции населения привели к социальному взаимодействию представителей различных общин, совсем еще недавно не имевших представления об особенностях мировосприятия, традиций, культуры, бытового поведения своих новых соседей, что создает естественную почву, как для взаимодействия, так и для потенциальных конфликтов.

Проблема толерантности актуальна для современной России в силу ее многонационального состава и многоконфессиональности, а также в связи с локальными войнами, усилением сепаратистских настроений, ростом национального экстремизма и т. д.

В связи с чем возникает ряд вопросов, среди которых: возможность мирного сосуществования в одном государстве на равных правах, без взаимных обид, столкновений, претензий на доминирование культурно-различных групп; выявление этнокультурных и социально-психологических факторов, лежащих в основе толерантного межэтнического взаимодействия и мировосприятия; рост значимости этнической и религиозной принадлежности у народов России, вызванный распадом коммунистической идеологии, влияние на рост этнической и конфессиональной толерантности-интолерантности [1].

Все эти вопросы вызваны реальной практикой межэтнического взаимодействия в России последних десятилетий, когда распад СССР и последую-

щие межэтнические конфликты, как по периметру России, так и внутри ее, заставили специалистов-гуманитариев обратиться к проблеме этничности и этнической толерантности в поликультурных регионах. Живущие в этих регионах народы можно рассматривать как единую систему этнических групп, как некий надэтнический социальный феномен. В сходстве исторических судеб, образа жизни, менталитета народов поликультурного региона заложены мощные основы для мирного, толерантного сосуществования.

Однако характеристика взаимосвязи позитивной этнической идентичности и толерантности была бы неполной без краткого описания этапов этногенеза. Этнос – исторически сложившаяся на определенной территории устойчивая совокупность людей, обладающих общими, относительно стабильными особенностями культуры (включая язык) и психики, а также сознанием своего единства и отличия от всех других подобных образований (самосознанием), фиксированным в самоназвании (этнониме) [2].

Уже в самом определении этноса зафиксирован его динамизм. Этнос развивается в процессе этногенеза. Этногенез – процесс становления этноса от момента возникновения до исчезновения или перехода в состояние гомеостаза. Этногенез – инерционный процесс, где первоначальный заряд энергии (биохимической, описанной В. И. Вернадским) расходуется вследствие сопротивления среды, что ведет к гомеостазу – равновесию этноса с ландшафтным и человеческим окружением, т. е. к превращению его в реликт, когда он находится в пережиточном (персистентном) состоянии, лишенном творческих сил. Л. Н. Гумилев разработал свою теорию этногенеза, связанную с вновь открытым им качеством человека, которое он назвал «пассионарность».

Л. Н. Гумилев считает, что появление и развитие этносов определяется не языком, расой, географической средой, социальными отношениями, самосознанием, процессом эволюции или их комбинацией.

Формирование нового этноса всегда связано с наличием у некоторых индивидов необоримого внутреннего стремления к целенаправленной деятельности, всегда связанной с изменением окружения, общественного и природного, причем достижение намеченной цели, часто иллюзорной или губительной для самого субъекта, представляется ему ценнее даже собственной жизни. Такое, безусловно, редко встречающееся явление есть отклонение от видовой нормы поведения, потому что описанный импульс находится в оппозиции к инстинкту самосохранения и, следовательно, имеет обратный знак. Он может быть связан как с повышенными способностями (талант), так и со средними, и это показывает его самостоятельность среди прочих импульсов поведения, описанных в психологии. Этот признак никогда и нигде не описывался и не анализировался. Однако именно он лежит в основе антиэгоистической этики, где интересы коллектива, пусть даже неверно понятые, превалируют над жаждой жизни и заботой о собственном потомстве. Особи, обладающие этим признаком, при благоприятных для себя условиях совершают поступки, которые, суммируясь, ломают

инерцию традиции и иницируют новые этносы. Эта особенность, ранее известная как страсть, называется пассионарность.

Пассионарность – это способ и стремление к изменению окружения или, переводя на язык физики, – к нарушению инерции агрегатного состояния среды. Импульс пассионарности бывает столь силен, что носители этого признака – пассионарии – не могут заставить себя рассчитать последствия своих поступков. Это очень важное обстоятельство, указывающее, что пассионарность – атрибут не сознания, а подсознания, важный признак, выражающийся в специфике конституции нервной деятельности. Пассионарность заразна. Для пассионарной индукции требуется известная близость, присутствие пассионария. За сотни километров она не ощущается [3; 4].

Л. Н. Гумилев делил всех людей в зависимости от имеющейся у них жизненной энергии на 3 группы:

а) люди, не обладающие достаточной энергией. Они живут за счет других;

б) люди, обладающие достаточной энергией. Их существование направлено на физиологическое выживание; в) люди, обладающие избытком энергии. Им недостаточно решать задачи простого выживания, поэтому их деятельность направлена на более высокие цели. Это и есть пассионарии.

Л. Н. Гумилев выделил 7 фаз этногенеза:

1) инкубационный период фазы подъема – появившийся новый этнос преобразует ландшафт при помощи нового способа адаптации к природным условиям. Эта фаза не фиксируется в исторических источниках (кроме легенд);

2) явный период фазы подъема;

3) акматическая фаза, когда этнос предельно активен, а давление на ландшафт уменьшено;

4) фаза надлома, когда антропогенное давление максимально и деструктивно;

5) инерционная фаза, в которой идет накопление технических средств и идеологических ценностей;

6) фаза обскурации, во время которой нет забот ни о культуре, ни о ландшафте;

7) фаза гомеостаза, когда идет взаимодействие остатков полуистребленного этноса с обедненным ландшафтом.

А. Тойнби предлагает другую весьма оригинальную движущую силу развития этноса, отмечая что «человек достигает цивилизации не вследствие биологического дарования (наследственности) или легких условий географического окружения, а в ответ на вызов в ситуации особой трудности, воодушевляющей его на беспрецедентное до сих пор усилие» [5, с. 282]. Вызовы делятся на три сорта: неблагоприятные природные условия; нападение иноземцев; гниение предшествовавших цивилизаций. Все эти признаки в очень высокой степени характерны для России.

Этничность – сложная смесь менталитета и культуры, которая не только характеризует народ, но и объединяет и отличает его от других сообществ. Потребности в идентичности и принадлежности относятся к числу базовых, таких, как есть, пить, спать. Реализация идентичности невозможна без удовлетворения потребности в этничности. Потребность в этничности включает три составляющих: потребность в этнической принадлежности, потребность в позитивной этнической идентичности и потребность в этнической безопасности. «Стремление к психологической общности с группой» известно в психологии как аффилиативный мотив. В поисках социальной защиты, устойчивости, возможности осуществления определенных видов активности, с целью удовлетворения потребностей в социальном, экономическом и психологическом объединении люди стремятся принадлежать к группе или группам.

Этническая принадлежность – одно из средств приспособления, лучшей ориентации и достижения определенных социальных целей в современном сложном мире. Принадлежать к этнической группе – это также способ выделиться, обратить на себя внимание, повысить свою ценность. Поскольку отличительность начинает занимать высокое место в иерархии жизненных ценностей современного мира, этническая принадлежность становится важной во многих культурах мира.

Как соотносятся отечественное понятие «этническое самосознание» и западные «этничность» или «этническая идентичность»? В последние годы в отечественной научной литературе все чаще встречаются понятия «этническая идентичность» или «этничность», заимствованные из зарубежной социально-культурной антропологии и политологических исследований. Развиваемые с середины 1970-х гг. западные исследования этничности были призваны объяснить сложную природу социальных и этнических конфликтов, межкультурных взаимодействий, политической активизации этнических меньшинств и политических изменений в постколониальном мире. Эти процессы определили смену исследовательских ориентации в социальных науках, одним из результатов которой оказались многочисленные теории этничности.

«Постколониальная» социально-политическая ситуация предопределила и своеобразие западных подходов к этничности и те смысловые границы в которых это понятие существует в рамках западных теорий. Эти границы сильно отличаются от тех, в которые понятие этничности помещено в отечественной литературе, отечественные же смысловые границы, в свою очередь, задаются своеобразием местной социально-политической ситуации. В англоязычной же литературе слово «этнос» (ethnos) встречается редко. Основа же «этно» используется чаще всего в значении «народный», но в ином смысле, аналогичном тому, что имеем в виду мы, говоря «народная медицина», «народная музыка», то есть нечто принятое в народе. В этом случае этнопсихология должна была бы пониматься по аналогии с этноботаникой, этноэкологией и т. п. в значении народного представления о психологии.

Чаще всего этот термин этничность в западной науке употребляют политики, когда речь заходит о настойчивой и отчетливой самоидентификации, основанной на этнической принадлежности, и о конфликтах на этнической почве. В таких случаях под этничностью понимают, «во-первых, групповую идентичность, то есть организацию множества людей в определенную группу, и, во-вторых, солидарность и принятие индивидуального членства в такой группе» [6].

В отечественной этнологии, термины этничность и этническая идентичность, равно, как и другие термины с корнем «этно» чаще всего используются как взаимозаменяемые и означающие «народ как национальную общность». Соответственно, этничность и этническую идентичность понимают как национальность (в смысле национальной принадлежности) и национальную идентичность (в смысле идентификации себя с определенным народом). По мнению Г. У. Солдатовой, с одной стороны, этническая идентичность уже – это когнитивно-мотивационное ядро этнического самосознания; с другой – шире, т. к. сдержит в себе слой бессознательного [7].

Характеристики этничности:

1) *Этничность – «родом из прошлого».* В смутные времена, когда настоящее кажется хаосом, а будущее непредсказуемо, целые народы обращаются к своей истории.

2) *Этничность мифологична.* Г. Лебон писал, что «из всех факторов развития цивилизаций иллюзии составляют едва ли не самый могущественный».

3) *Этничность – зависимая переменная.* Она возрастает или ослабевает в соответствии с внешними обстоятельствами. Поэтому этничность становится важнейшим идеологическим инструментом в борьбе за власть.

4) *Этничность обладает «двойным дном»,* т. е. этническая культура делится на «внешнего пользования», рассчитанную для демонстрации посторонним, и «внутреннего пользования», скрытую от них.

5) *Одна из главных особенностей этничности – солидарность.*

6) *Этничность конфронтационна.* Рост этничности связан с ростом этнической нетерпимости. Важнейшим фактором усиления этничности является желание отделиться от других.

7) *Этничность «эмоционально-нормативная» категория.* Эмоции (такие, как достоинство, гордость, обиды, страхи) влияют на образы восприятия и объясняют иррациональность поведения в этнических конфликтах. Сплав эмоций и моральных норм заставляет жертвовать своими личными интересами во имя народа [8].

Содержание этничности составляют следующие компоненты: осознание принадлежности своему народу, осознание интересов своего народа, представления о культуре, языке, территории. Кризис социальной идентичности – это утрата позитивного восприятия своей социальной принадлежности (этнической или гражданской). In-group – группа «своих», к которой относит себя индивид. Out-group – внешняя по отношению к индивиду.

Этноцентризм – это сверхпозитивное отношение к ингруппе и негативное к аутгруппе, чувство превосходства своего народа над чужим. По определению В. П. Левкович и И. Б. Андрушак, это специфический феномен обыденного этнического сознания, возникающего в процессе взаимодействия этнических групп и характеризующегося сверхпозитивным отношением к ингруппе и негативным эмоционально-оценочным отношением к аутгруппе [9].

Впервые этноцентризм был рассмотрен Самнером в книге «Народные обычаи» («Folkways») в 1906 г. Он считал, что люди склонны превращать собственную этническую группу в эталон, центр всего, а остальные оценивать как низестоящие. Этноцентризм проявляется в следующих тенденциях: считать то, что происходит в других культурах, – неестественным и неправильным; рассматривать обычаи своей группы как универсальные: что хорошо для нас, то хорошо и для других; считать нормы, роли и ценности своей группы безусловно верными; считать помощь и кооперацию с членами своей группы естественным; действовать так, чтобы члены своей группы были в выигрыше; гордиться своей группой; чувствовать неприязнь по отношению к внешним группам.

Г. Олпорт выделил следующие основные условия уменьшения этноцентризма: равный статус контактирующих групп, поощрение и поддержка межэтнических контактов властями, кооперативное взаимодействие, предполагающее наличие общей цели.

В конце 1960-х гг. Амир указал на дополнительное условие уменьшения этноцентризма – контакт должен носить не случайный характер, а осуществляться на основе знакомства и психологической близости.

В 1978 г. Кук уточнил, что при соблюдении вышеназванных условий благоприятное изменение установок возможно на основе контакта с такой личностью из другой этнической группы, образ которой расходится с ее типичным представителем.

Норвежский антрополог Ф. Барт в 1969 г. разработал понятие «этническая граница». По его мнению, этнос выделяется не столько в силу межкультурных различий, сколько в силу границ, которые группа сама себе очерчивает. Этническая граница – это психологический результат универсальной для всего живого на земле тенденции разделять мир на «чужих» и «своих» на основе этнической принадлежности.

Позитивная этническая идентичность формируется у народов, знающих и любящих свою культуру и историю. На это имеет право каждый народ. Национально-культурные движения, способствующие возрождению языка и культуры малых народов России – это, безусловно, прогрессивное явление нашего времени. Однако, необходимо, чтобы этот интерес к культуре своего народа способствовал формированию позитивной этнической идентичности, а не муссировал тему взаимных прошлых обид, опыта национального унижения, дискриминации и т. д., поскольку это – негативные компоненты этнической идентичности, лежащие в основе этнической интолерантности.

Таким образом, на основании выше изложенного можно сделать вывод о том, что фундамент этнической толерантности – наличие у членов этнической группы уверенности в позитивной групповой идентификации.

Угроза потери членами группы позитивной групповой идентификации ведет к появлению межгрупповой (межэтнической) интолерантности, что выражается в увеличении позитивности ингруппового и негативности аутгруппового восприятия. Эти механизмы выполняют функцию социально-психологической защиты от инокультурного влияния (сохранение уникальности и неповторимости этнического сознания как права воспринимать мир по-своему и позитивной групповой идентичности).

Следовательно, основой этнической толерантности является позитивная этническая идентичность, а негативные компоненты этнической идентичности приводят к этнической нетерпимости.

Библиографический список

1. **Социально-психологические** факторы этнической толерантности и интолерантности (по материалам Южного федерального округа) [Текст]// Толерантность в межкультурном диалоге (под ред. Н. М. Лебедевой, А. Н. Татарко). – М., 2005.
2. **Бромлей, Ю. В.** Этносоциальные процессы: теория, история, современность. [Текст]/Ю. В. Бромлей. – М., 1983.
3. **Гумилев, Л. Н.** Этносфера. История людей и история природы.[Текст]/ Л. Н. Гумилев, – М., 1993.
4. **Гумилев, Л. Н.** Этногенез и биосфера Земли. [Текст]/ Л. Н. Гумилев – М., 1993.
5. **Кочетков, В. В.** Психология межкультурных различий. [Текст]/ В. В. Кочетков, – М., 2002.
6. **Система координат** действия и общая теория систем действия. Функциональная теория изменения. Понятие общества [Текст]// Американская социологическая мысль. – М., 1996.
7. **Солдатова, Г. У.** Психология межэтнической напряженности. [Текст]/ Г. У. Солдатова, – М., 1998.
8. **Кочетков, В. В.** Психология межкультурных различий. [Текст]/ В. В. Кочетков, – М., 2002.
9. **Левкович, В. П.** Этноцентризм как социально-психологический феномен [Текст]/ В. П. Левкович, И. Б. Андрушак. // Динамика социально–психологических явлений в изменяющемся обществе. – М., 1996. – С. 137 – 143.

РАЗДЕЛ VIII

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 001(091)+37.015

Баринов Владимир Анатольевич

Начальник отдела организационного обеспечения заседаний Законодательного Собрания и его комитетов организационного управления аппарата Законодательного Собрания Омской области, barinov@zs.omskportal.ru, Омск

Баринова Кристина Владимировна

Архивист Государственного учреждения «Исторический архив Омской области», barinov@zs.omskportal.ru, Омск.

Д. И. МЕНДЕЛЕЕВ: ОТ УЧИТЕЛЯ ГИМНАЗИИ ДО УЧЕНОГО С МИРОВЫМ ИМЕНЕМ¹

Barinov Vladimir Anatolievich

The Chief of the Department of organizational support of sessions of the Legislative Assembly and its committees of organizational administration of the Office of the Legislative Assembly of the Omsk Region, barinov@zs.omskportal.ru, Omsk

Barinova Kristina Vladimirovna

The archivist of the public institution «The Historical Archive of the Omsk Region», barinov@zs.omskportal.ru, Omsk

Д. И. MENDELEYEV: FROM SCHOOL TEACHER TO A WORLD- FAMOUS SCIENTIST

Веха третья – библиотека Санкт-Петербургского университета. Повторим, что основной фонд библиотеки университета берет свое начало с 1783 г., когда императрица Екатерина II подарила первой в России Учительской семинарии 1100 томов одного из русских частных собраний – частную библиотеку коллежского советника П. Ф. Жукова. На протяжении всей истории библиотеки ее собрание складывалось из частных пожертвований: в настоящее время в ней хранится свыше 200 личных библиотек профессоров университета и выдающихся деятелей русской науки и культуры. Важным историческим источником, имеющим документальную ценность, являются поступившие в середине XIX в. книжные собрания Петербургского цензурного комитета (20 тысяч томов) и Комитета цензуры иностранной (10 тысяч томов), архив и библиотека Вольного общества любителей российской словесности, а также Библиотека Высших женских Бестужевских курсов – первого в России высшего учебного заведения для женщин. Собрание редких книг, насчитывающее 100 тысяч томов, включает в себя коллекции изданий XV-XX вв., в том числе – инкунабулов, палеотипов, книг

¹ Продолжение

кириллического шрифта. Уникальным является собрание восточных рукописей (свыше 50 тыс. единиц). Фонды библиотеки были многоязычными и универсальными, особенно хорошо был представлен раздел естественных наук. По величине фонды библиотеки Санкт-Петербургского университета были на четвертом месте после фондов Императорской Публичной библиотеки, Библиотеки Императорской Санкт-Петербургской Академии наук, библиотеки Московского университета. Для сравнения – по состоянию на 1895 г. фонды библиотеки Московского университета составляли 240 тысяч томов, а Санкт-Петербургского – 230 тысяч томов [3, с. 162]. И вот с этим первоклассным хранилищем знаний и мудрости в период с 1857 по 1890 гг., когда Д. И. Менделеев работал в Санкт-Петербургском университете, была связана его научная и преподавательская деятельность. Особо отметим, что Дмитрий Иванович был немыслим без лаборатории и без университетской кафедры.

После окончания ГПИ врачи посоветовали Д. И. Менделееву уехать из Петербурга ввиду слабости его здоровья. Он переехал в Симферополь, а потом в Одессу, где работал в качестве учителя гимназии при Ришельевском лицее. Но и здесь он продолжал заниматься наукой и поддерживал связь со своим научным руководителем А. А. Воскресенским.

После успешной защиты 9 сентября 1856 г. магистерской диссертации «Удельные объемы» (оппоненты А. А. Воскресенский и М. В. Скобликов) в январе 1857 г. Д. И. Менделеев был утвержден в звании приват-доцента по кафедре химии и начал преподавать в Санкт-Петербургском университете. В 1859 г. он уехал за границу в двухгодичную научную командировку. В Гейдельбергском университете Дмитрий Иванович работал у выдающихся физико-химиков того времени Бунзена и Кирхгофа, провел исследования над капиллярностью, расширением жидкостей и температурой абсолютно кипения. Там он впервые установил существование критической температуры кипения жидкостей. За границей он напечатал несколько выполненных там лабораторных исследований и познакомился с рядом иностранных ученых.



Фото 1. Д. И. Менделеев. 1861 г.

В 1861 году Д. И. Менделеев возвращается в Петербург и приступает к чтению курса органической химии в университете. В этом же году он издает «Органическую химию» – первый оригинальный русский учебник по органической химии. Это был очередной биографический факт Д. И. Менделеева. Ему 27 лет. В 1862 г. Дмитрию Ивановичу как автору «Органической химии» была присуждена полная Демидовская премия. Правомерен вопрос: какой статус этой премии? Ответ: это престижная негосударственная награда выдающимся российским ученым. Она была учреждена в 1832 году меценатом, представителем известной уральской династии горнопромышленников П. Н. Демидовым, а присуждала ее экспертная комиссия Российской Императорской Академии наук. Укажем, что полная премия составляла 1428 рублей; для сравнения – доцент университета в год получал 1200 рублей. Для Дмитрия Ивановича это был большой и заслуженный успех: российское научное сообщество в лице Академии наук признало и оценило его, в том числе и материально.



Фото 2. Медаль Демидовской премии

В 1863 г. в связи с разработкой технологии спиртовых производств Д. И. Менделеев начал большой цикл научных работ по этой теме. Эта экспериментальная работа легла в основу докторской диссертации «Рассуждения о соединении спирта с водою» (оппоненты Н. Н. Соколов и Ф. Ф. Петрушевский). 31 января 1865 г. Дмитрий Иванович защищает эту диссертацию и ему присуждается ученая степень доктора химии. Ему 31 год. В октябре 1867 г. после ухода из Санкт-Петербургского университета профессора химии А. А. Воскресенского на его место на кафедре избирается Д. И. Менделеев. И с этого момента начинается блестящий период его научной и педагогической деятельности в университете.

В 1868 г. Д. И. Менделеев начинает писать знаменитые «Основы химии» – главнейший труд его жизни. «Основы химии» – это исторически первое руководство по неорганической химии, материал в которой был систематизирован и расположен в соответствии с периодическим законом химических элементов – этим гениальным творением Д. И. Менделеева. Известно, что именно поставленная задача написать общедоступное изложение основ химии явилось для Дмитрия Ивановича мощным толчком в поисках естественной системы элементов, закончившихся созданием периодического закона.

17 февраля 1869 г., в понедельник, 35-летний Д. И. Менделеев, оперируя с 64 известными тогда химическими элементами, «тайну бытия открыл» [4, с. 41] – открыл периодический закон, носящий теперь по праву его имя. Сущность периодического закона, по словам ученого, «можно сформулировать следующим образом – физические и химические свойства элементов, проявляющиеся в свойствах простых и сложных тел, ими образуемых, стоят в периодической зависимости от их атомного веса».

В 1869–1871 годах Дмитрий Иванович развил идеи периодичности, ввел понятие о месте элемента в периодической системе как совокупности его свойств в сопоставлении со свойствами других элементов. На этой основе ученый исправил значения атомных масс 9 элементов (бериллия, индия, урана и других). В 1870 г. Дмитрий Иванович предсказал существование, вычислил атомные массы и описал свойства трех еще не открытых тогда элементов – «экаалюминия» (открыт в 1875 г. и назван галлием), «экабора» (открыт в 1879 г. и назван скандием) и «экасилиция» (открыт в 1885 г. и назван германием). Затем предсказал существование еще восьми элементов, в том числе «двигеллура» – полония (открыт в 1898 г.), «экаиода» – астата (открыт в 1942–1943 гг.), «двимарганца» – технеция (открыт в 1937 г.), «экацезия» – франция (открыт в 1939 г.). Исправление атомных весов известных ранее элементов и предсказание новых элементов на основании периодического закона были подлинным триумфом Д. И. Менделеева. В результате напряженной работы в 1871 году появилась знаменитая статья «Периодический закон для химических элементов» – в ней Дмитрий Иванович дает периодическую систему, по существу, в ее современной форме» [9, с. 6]. Это было важнейшее событие не только в жизни Д. И. Менделеева, но и в химической науке. Ему 37 лет.

Первое издание «Основ химии» (в трех выпусках) вышло в 1868–1871 гг., последнее прижизненное издание (восьмое) – в 1906 г. В течение 38 лет, прошедших от первого издания до восьмого, было продано 38 тысяч экземпляров. По свидетельству Д. И. Менделеева, «Основы химии» распродавались по 1000 экземпляров в год. (В 1947 году вышло тринадцатое (пятое, посмертное) издание «Основ химии»).

«Основы химии» – выдающееся достижение научно-педагогической мысли. Книга, переведенная трижды на английский язык, а также на немецкий и французский языки, оказала сильнейшее влияние на иностранных специалистов. Мировое признание «Основ химии» не могло не вызвать у Дмитрия Ивановича чувство удовлетворения, ученый писал: «Эти «Основы» – любимое мое дитя. В них – мой образ, мой опыт педагога и мои душевные мысли... В «Основы химии» вложены мои духовные силы и мое наследство детям» [1, с. 35]. Многократное издание «Основ химии» – это многочисленные биографические факты Д. И. Менделеева.

Русский и советский выдающийся физик-химик и металловед, академик А. А. Байков дал высокую оценку этого научного труда: «Основы химии» Менделеева, воплотившие в себе периодический закон, – это памятник,

который по силе своего замысла, по совершенству выполнения и глубине мысли является таким же величайшим произведением человеческого гения, как «Божественная комедия» Данте, как «Страшный суд» Микеланджело, как 9-я симфония Бетховена» [7, с. 64]. Действительно, периодический закон Д. И. Менделеева является одним из вершинных достижений человеческой мысли.



Фото 3. Д. И. Менделеев среди профессоров, преподавателей и студентов физико-математического факультета Санкт-Петербургского университета. Рядом с Д. И. Менделеевым – ректор университета А. Н. Бекетов. 1875 г.

Вывод: библиотека Санкт-Петербургского университета содействовала становлению нашего знаменитого соотечественника как университетского профессора и ученого мирового уровня.

Веха четвертая – Библиотека Императорской Санкт-Петербургской Академии наук (так она именовалась в период с 1836 по 1917 гг., далее – БАН). Мы уже отмечали, что масштабы России веками учили думать глобально и перспективно, и, в первую очередь, глав Российского государства. Царь Петр I понимал, что именно от библиотек во многом зависит интеллектуальный потенциал нации. Поэтому по его указу в 1714 г. была основана библиотека, преобразованная позднее в БАН. При организации библиотеки ставилась цель обеспечить доступ к книгам всем грамотным людям государства, стремящимся к европейской образованности. В Летний дворец новой столицы Петербурга были привезены три собрания – книги Аптекарского приказа из Москвы, Готторпская библиотека и, так называемая, библиотека Курляндских герцогов. Фонд насчитывал около 2000 книг на русском и многих европейских языках. Подчеркнем, что «библиотека имела в своем фонде главным образом труды по математике, архитектуре, географии, истории, военному делу» [5, с. 4], то есть имела естественнонаучную направленность. 28 января 1724 г. Петр I учредил Академию наук,

и библиотека и Кунсткамера, как единое целое, вошли в Академию наук в соответствии с проектом Положения об Академии, в котором говорилось: «А чтоб академики в потребных способах недостатку не имели, то надлежит, дабы библиотека и натуральных вещей камора открыта была». К этому времени в библиотеке насчитывалось 12 000 книг, и она была основной материальной базой для работы Академии наук.

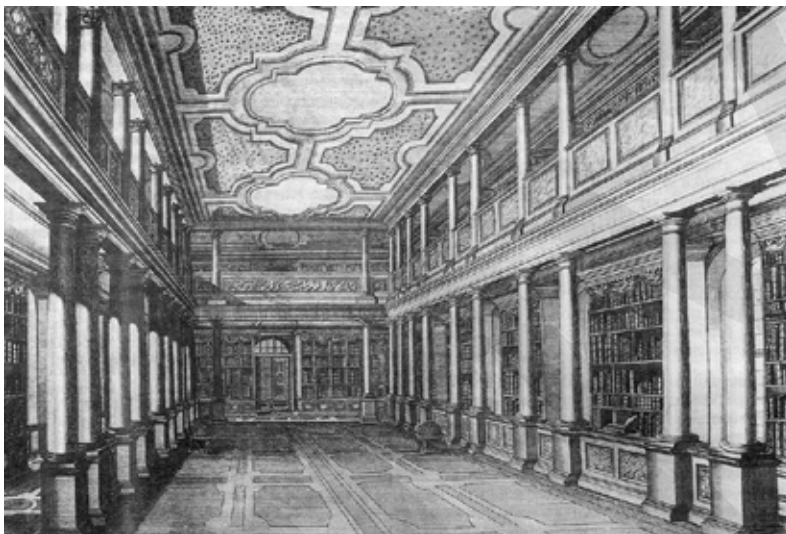


Фото 4. Внутренний вид помещения Библиотеки Академии наук. Гравюра Х. Вортмана из книги «Палаты Санкт-Петербургской Академии наук» (Санкт-Петербург, 1741 г.).

В XIX в. фонд БАН пополнился собранием карт России Географического департамента, изданиями русской периодики Министерства народного просвещения, книгами Комитета иностранной цензуры, периодическими изданиями, поступившими в дар от А. А. Половцева, собранием книг и рукописей В. А. Пивоварова, библиотеками Е. Е. Келлера, Ф. И. Круга, Я. К. Грота, Х. Д. Френа, А. М. Шёгрена, Ф. А. Толстого. Значительными были поступления книг из личных библиотек К. М. Бэра, Я. Д. Захарова, Ф.-У.-Т. Эпинуса, Ф. П. Аделунга, П. Н. Фуса, Я. И. Бередникова, Л. Э. Стефани и других.

Общее представление о росте книжных фондов БАН дают следующие данные: в 90-х г. XVIII в. в БАН было 40 тысяч томов, книг и рукописей, в 1836 г. – 90 тысяч, в 1848 г. – 112 753 единиц, в 1862 году – 243 109 единиц. Иностранное отделение по размерам книжного фонда занимало главенствующее положение, но уже наметился более быстрый рост фондов Русского отделения. В 1862 г. БАН получала издания по книгообмену от 150 западноевропейских крупных научных центров, а к концу XIX в. имела 516 зарубежных партнеров. Подчеркнем, что фонд БАН «в 1911 г. составлял около 800 тысяч томов» [3, с. 162] и был второй по величине после фонда Императорской Публичной библиотеки.

Создание БАН способствовало тому, что российские ученые органично вошли в мировое научное сообщество. Еще раз повторим, что «Менделеев два года находился в научной командировке в Германии (Гейдельберг) и посещал Францию, Швейцарию и Италию, где общался с коллегами. В период пребывания в Германии он работал в лаборатории Бунзена, тесно сотрудничал с Кекуле и другими крупными химиками. Впоследствии Менделеев выезжал на международные конгрессы и входил в их руководящие органы. Иными словами, ученый был плотно вписан в мировое химическое сообщество, которое его знало и следило за работами не только Менделеева, но и других русских коллег, занимавших ведущие позиции в химической науке» [2, с. 183].

Фонды БАН и библиотеки Санкт-Петербургского университета позволили Д. И. Менделееву провести серьезные научные исследования и издать фундаментальные труды, в том числе монографию «Об упругости газов» (1875 г.), труд «О сопротивлении жидкостей и о воздухоплавании» (1880 г.), монографию «Исследование водных растворов по удельному весу» (1887 г.), книги «Нефтяная промышленность в Северо-Американском штате Пенсильвания и на Кавказе» (1877 г.), «Где строить нефтяные заводы?» (1881 г.), «Бакинское нефтяное дело» (1896 г.) и «Будущая сила, покоящаяся на берегах Донца» (1888–1889 гг.). Это были очередные биографические факты Д. И. Менделеева.

В 1868 г. по инициативе и организационном участии Д. И. Менделеева было основано Русское химическое общество (в настоящее время – Всероссийское химическое общество им. Д. И. Менделеева), которое объединило усилия ученых. К Дмитрию Ивановичу приходит признание отечественного научного сообщества: 3 декабря 1876 г. он избирается член-корреспондентом по разряду физических наук (химия) Физико-математического отделения Императорской Санкт-Петербургской Академии наук. Ему 42 года. В этом же году он с удовлетворением и гордостью произнес: «Сам удивляюсь, чего только я ни делывал на своей научной жизни. И сделано, думаю, недурно» [8, с. 549].

Труды Д. И. Менделеева получают широкое признание мирового научного сообщества: 4 июня 1889 г. он выступает с престижной лекцией «Периодическая законность химических элементов» в Лондонском химическом обществе (Фарадеевское чтение); его избирают членом многочисленных академий, обществ; ему присваивают почетные звания и вручают научные награды, в том числе медаль Дэви Лондонского королевского общества (1882 г.), медаль Академии метеорологической азростатики (Париж, 1887 г.), Фарадеевская медаль от Английского химического общества (1889 г.), медаль Копли Лондонского королевского общества (1905 г.).



Фото 5. Д. И. Менделеев среди членов химической секции 1-ог съезда русских естествоиспытателей, вынесших постановление о необходимости объединения химиков России в Химическое общество (4 января 1868 г.).



Фото 6. Д. И. Менделеев среди ученых – участников юбилейных торжеств, посвященных 200-летию академии наук в Берлине. 1900 г.

Вывод: БАН содействовала теоретическим исследованиям нашего знаменитого соотечественника как университетского профессора и его прикладным исследованиям как ученого, изучающего потребности развития производительных сил России.

Веха пятая – российская национальная библиотека: Императорская Публичная библиотека в Санкт-Петербурге (далее – ИПБ). ИПБ принадлежит к величайшим сокровищницам культурного и исторического наследия России. Она стала первой государственной общедоступной библиотекой в России, что и отразилось в ее прославленном историческом названии – Императорская Публичная библиотека.

16 мая 1795 г. императрица Екатерина II, продолжая дело Петра Великого, высочайшим своим повелением одобрила представленный архитектором Егором Соколовым проект постройки здания ИПБ. По замыслу Екатерины II, ИПБ должна была олицетворять мощь Российского государства, созидательный характер устремлений императрицы, ее приверженность идеалам века просвещения. Общественную атмосферу, в которой начала жить и действовать ИПБ, в полной мере определили слова, украсившие ее первый законодательный регламент: «На пользу общую», «без разбора лиц» [10, с. 16]. С ее появлением, безусловно, открылась новая глава в истории науки, культуры и образования России. И этим вновь был подтвержден тот факт, что масштабы России веками учили думать глобально и перспективно.



Фото 7. Читальный зал в Императорской Публичной библиотеке в Санкт-Петербурге. Гравюра XIX в.

Первоначальной основой ИПБ стали фонды библиотеки братьев Ю. А. и А. С. Залуских. Они собрали уникальную коллекцию, книги которой приобретались по всей Европе. Библиотека поддерживала оживленные научные связи практически со всеми русскими университетами, институтами, учеными обществами, архивными комиссиями, музеями. Научные центры и крупнейшие книгохранилища мира регулярно присылали издания в ИПБ. Она стала первой по величине среди библиотек России, к концу XIX в. библиотека уступала «по значению только Парижской национальной и библиотеке Британского музея» [11, с. 791]. В частности, «по состоянию на 1917 г. ее фонд составлял более 2 млн. наименований» [3, с. 162]. ИПБ стала по сути дела вторым российским университетом, который кончали почти все, составившие в эти годы славу русской науки и обессмертившие свои имена в науке, литературе, искусстве, различных областях гуманитарного знания.

Д. И. Менделеев продолжает интенсивную деятельность по изучению социально-экономического развития России. Фонды ИПБ позволили

Д. И. Менделееву провести серьезные научные исследования и издать труды: «Толковый тариф» (1892 г.), «Основы фабрично-заводской промышленности» (1897 г.), «Уральская железная промышленность в 1899 г.» (1900 г.), «Учение о промышленности» (1900–1901 гг.). Это были очередные биографические факты Д. И. Менделеева.

В этот период Д. И. Менделеев проявляет себя как активный общественный деятель, оказывающий помощь ИПБ. Наряду с другими деятелями русской науки (Н. Н. Миклухо-Маклай, С. Ф. Платонов, А. А. Шахматов, В. А. Обручев, Н. Н. Зинин, И. Ю. Крачковский, И. П. Павлов и другие) Д. И. Менделеев не только дарит ИПБ книги, но и охотно исполняет роль консультанта при их отборе за рубежом, создании каталогов [10, с. 37].

Д. И. Менделеев также давал научные консультации и Императорской Академии художеств. Поэтому 16 декабря 1893 г. он «был утвержден в высшем звании – почетный член Императорской Академии художеств, 7 марта 1894 г. – неперменным членом Совета Академии. Таким образом, через 130 лет после М. В. Ломоносова он стал вторым химиком – почетным членом Академии художеств» [6, с. 95].

Вывод: ИПБ содействовала прикладным исследованиям нашего знаменитого соотечественника как ученого, изучающего экономическое и промышленное развитие России.

Окончание следует.

Библиографический список

1. **Архив**, Д. И. Менделеева. Автобиографические материалы. Сборник документов. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1951. – 207 с.
2. **Бажанов, В. А.** Научные открытия и специфика их оценки и ассимиляции [Текст] / В. А. Бажанов // Вопросы истории естествознания и техники. – 2007. – № 3. – С. 179–185.
3. **Володин, Б. Ф.** Всемирная история библиотек [Текст] / Б. Ф. Володин. – 2-е изд., доп. – СПб.: Профессия, 2004. – 432 с.
4. **Гете, И. В.** Фауст. Трагедия [Текст] / Пер. с нем. Б. Пастернака. Вступит. статья и коммент. А. Аникста / И. В. Гете – М.: «Худож. лит», 1978. – 510 с.
5. **275 лет** библиотеке Академии наук. Сборник докладов юбилейной научной конференции. 28 ноября – 1 декабря 1989 г. – СПб.: Библиотека АН России, 1991. – 318 с.
6. **Закгейм, А. Ю.** Д. И. Менделеев – почетный член Академии художеств [Текст] / А. Ю. Закгейм // Природа. – 2007. – № 2. – С. 91–96.
7. **Д. И. Менделеев** в воспоминаниях современников [Текст] – изд. второе, переработанное и дополненное. – М.: Атомиздат, 1973. – 271 с.
8. **Менделеев, Д. И.** Познание России. Заветные мысли (впервые после 1905 года) [Текст] / Д. И. Менделеев. – М.: Эксмо, 2008. – 688 с.
9. **Овчинников, Ю. А.** «Науки и промышленность – вот мои мечты...» / Ю. А. Овчинников // Наука и промышленность. – 1984. – № 5. – С. 2–16.
10. **Российская** национальная библиотека. 1795–1995. – СПб.: «Лики России», 1995. – 245 с.

11. **Энциклопедический** словарь. [Текст]/ Т. 6. Репринтное воспроизведение издания Ф. А. Брокгауза – И. А. Ефрона. 1890. – М.: ТЕРРА, 1990. – 952 с.

УДК 32

Локтин Константин Михайлович

Аспирант кафедры педагогики и психологии НГПУ, преподаватель Новосибирского промышленно – экономического колледжа, ael300449@yandex.ru, Новосибирск

**УКРЕПЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ
СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАПАДНОЙ СИБИРИ 1957–1963 ГГ.**

Loktin Konstantin Mihaylovich

The graduate student of department of pedagogy and psychology NGPU, the instructor of the Novosibirsk industrial college, ael300449@yandex.ru, Novosibirsk

**STRENGTHENING PEDAGOGICAL PERSONNEL
OF THE SYSTEM OF THE AVERAGE SPECIAL FORMATION
IN WEST SIBERIA 1957–1963 YEARS**

Качество подготовки специалистов в большей мере зависит от преподавателя, его знаний, умений, творческой инициативы. Педагогическое мастерство включает и психолого-педагогическую эрудицию, профессиональный опыт.

Несмотря на идеологическое засилье со стороны партийных органов в большинстве педагогических коллективов техникумов трудились самоотверженные, испытанные жизнью люди, не потерявшие выдержку и смелость, принёсшие с собой в аудитории самодисциплину, ответственность, коллективизм, благородство, обладающие высокими профессиональными навыками. Общение студентов с интеллигентными высокообразованными преподавателями способствовало становлению трудолюбивых, грамотных, ярких специалистов. Жажда творчества, поиски путей для дальнейшего интеллектуального и профессионального роста были движущими силами в деятельности преподавателей [4].

В 1959–60 учебном году в средних специальных учебных заведениях Западной Сибири работало 4797 преподавателей. К рассматриваемому периоду в Западной Сибири сложился хороший коллектив педагогических кадров средних специальных учебных заведений. Среди лучших преподавателей, работавших в техникумах Западной Сибири, следует отметить преподавателей Н. Г. Прозорова и Е. Л. Макаревич (г. Томск), Э. В. Мазурека (г. Новосибирск) и многих другие [1].

Для работы в средних специальных учебных заведениях администрация техникумов стремилась привлекать главным образом преподавателей с высшим образованием. Такая установка в вопросе по комплектованию учебных заведений кадрами привела к тому, что число преподавателей, имевших высшее образование, было значительным [7].

В техникумах Западной Сибири ощущалась нехватка преподавателей специальных дисциплин. Так, в машиностроительном и электромеханическом техникумах г. Томска из 78 работавших преподавателей 31 работал по совместительству. Не было укомплектовано преподавателями-специалистами вновь открытое в Томском лесотехническом техникуме отделение «Лесопильно-деревообрабатывающее производство». Не лучше положение было и в Новосибирской области. Так, преподаватели Юргинского механического и Анжеро-Судженского горного техникумов в среднем в год вели от 1670 до 2100 часов. Например, в кемеровском горном техникуме директор техникума П. И. Пархоменко имел 827 часов, его заместитель 1432, а преподаватель специальных дисциплин А. К. Лукин – 1771. Это превышало норму соответственно: у директора на 347 часов, заместителя – 952 часа, преподавателя – 371, если иметь в виду максимальную нагрузку преподавателя 1400 часов. Учитывая такое положение с педагогическими кадрами, руководство техникумами было вынуждено широко привлекать совместителей с производства. Чтение специальных курсов опытными инженерами с производства помогало глубже связать процесс обучения с практикой, ознакомить учащихся с новыми достижениями в той или иной отрасли производства. Однако в начале семилетки использование совместителей в техникумах Западной Сибири приобрело слишком массовым, что создавало значительные трудности в работе учебных заведений. В техникумах Новосибирской области в 1960–1961 учебном году работало 685 (29,9%) совместителей, в Кемеровской – 292 (38%), в Омской – 141 (24,7%). Совещание директоров техникумов Кемеровского совнархоза, состоявшееся в октябре 1960 г., отметило большое число совместителей в Междуреченском вечернем горностроительном, Кузнецком и Прокопьевском горных, Кемеровском коксохимическом [6].

Такое положение с преподавательскими кадрами объяснялось рядом причин. Прежде всего, отсутствием централизованной подготовки преподавателей для техникумов системе высшей школы, большой многопрофильностью учебных заведений, отсутствием устойчивого набора учащихся на ряд лет, текучестью кадров и другими причинами. Партийно-правительственные документы и их содержание указывало на особую актуальность проблемы обеспечения кадрами средних специальных учебных заведений и необходимость её решения в ближайшее время [5].

В Западной Сибири реализация директив партии и правительства происходила в основном по двум направлениям: во-первых, централизованным порядком, когда выпускников вузов и техникумов распределяли в учебные заведения целевым направлением для работы в качестве преподавателей и мастеров производственного обучения;

Во-вторых, администрация средних учебных заведений вела работу по привлечению инженерно-технических работников предприятий к преподавательской деятельности в качестве совместителей;

В-третьих, педагогов, не имеющих высшего образования, направляли на обучение в вузы на вечернее и заочное отделение [8].

Главным источником пополнения средних специальных учебных заведений Западной Сибири педагогическими кадрами являлись сибирские вузы. К рассматриваемому периоду в Сибири насчитывалось 39 высших учебных заведений, выпускники которых работали во всех отраслях народного хозяйства, в том числе и народном образовании, составной частью которого является среднее специальное образование. В техникумах и училищах преподавали выпускники университетов, педагогических, сельскохозяйственных, политехнических и других институтов. К сожалению, среди вузов Западной Сибири не было не одного, который бы специально готовил преподавателей для средних специальных учебных заведений. Педагогику и методику преподавания изучали в университетах и педагогических институтах. Поэтому вполне естественно, что для специалистов, закончивших другие вузы, преподавание в учебных заведениях представляло значительные трудности и им требовалось определённое время для овладения методикой преподавания [9].

В 1960-е г. происходит значительный приток в систему среднего профессионального образования СССР контингента сокращенных по демобилизации из Советской Армии офицеров, что существенно укрепило кадры средних специальных учебных заведений [10].

Общеобразовательные предметы (математику, литературу, историю) в техникумах преподают чаще всего, окончившие педагогический институт или университет. Общетеchnические предметы (техническая механика, черчение, электротехника, технология металлов) преподаватели выпускники высших технических учебных заведений. Обучение по теоретическим предметам специального цикла осуществляется также выпускниками соответствующих вузов. Например, металлорежущие станки, допуски и технические измерения обычно читают инженеры-механики или инженеры-технологи. Практическую подготовку по специальностям в мастерских и на производстве вели мастера производственного обучения, бывшие выпускники техникумов с достаточным производственным опытом. Подготовка мастеров производственного обучения проводилась, кроме того, и в техникумах профтехобразования, в которые принимаются лица, окончившие по этой специальности профессионально-техническое училище или имеющие 2-х летний стаж работы по специальности и высокий разряд. В этих техникумах, наряду с обычными образовательными предметами, обязательными для получения среднего образования изучалась психология, педагогика, методика практического обучения. В СССР началась проводиться целенаправленная работа по расширению подготовки преподавателей для техникумов и училищ в ВУЗах [2].

Значительное внимание занимала проблема текучести кадров педагогов и мастеров производственного обучения. Для её решения старались находить на предприятиях и в учебных заведениях более опытных специалистов. Одним из направлений в деятельности по комплектованию штата средних специальных учебных заведений явилось изменение порядка приёма работников в техникумы. Уже с начала 50-х годов начался постепенный отход от той системы, когда на работу принимались кадры без предварительного изучения, проверки деловых и профессиональных качеств, без учёта способностей работать с молодёжью. Подобная система, возникшая ещё в годы войны, наносила ущерб делу подготовки специалистов и в новой обстановке начала меняться [5].

Также велась работа по выделению средств на развитие материальной базы техникумов и жилищное строительство, что способствовало закреплению специалистов на педагогической работе. К примеру, в Омском техникуме им. Жуковского по завершению строительства хозяйственным способом шестнадцатиквартирного дома почти наполовину сократилось число совместителей за счёт штатных преподавателей, что, несомненно, сказалось на качестве учебно-воспитательного процесса [3].

Деятельность администрации техникумов развивалась по линии качественного улучшения преподавательских кадров. В результате мер, проведённых по пополнению средних учебных заведений педагогическими кадрами, число преподавателей к концу семилетки значительно увеличилось. К примеру, в 1965 г. в техникумах и училищах Алтайского края, Томской, Омской и Новосибирской областях количество педагогов выросло до 5834, из них 4608 человек имели высшее и 299 – незаконченное высшее образование. К концу семилетки число преподавателей в средних специальных учебных заведениях Западной Сибири составило 7833 человека, т. е. на 3036 человек больше, чем в начале семилетки. Несколько сократилось число совместителей [4].

Отделами кадров и учебных заведений совнархозов проводилась большая работа, направленная на создание благоприятных условий для повышения педагогического мастерства преподавателей. Так, в канун 1957–1958 уч. года была проведена тарификация преподавателей, в результате которой была упорядочена их педагогическая нагрузка. Годовая нагрузка некоторых преподавателей с 1600–1800 часов была сокращена до 1100–1200 часов, для руководителей техникумов установлена не более 400 часов [1].

Наряду с количественным ростом преподавателей администрации техникумов большое значение придавали совершенствованию их педагогического мастерства. Эта задача была центральной в деятельности дирекций техникумов. Работа велась по двум основным направлениям: повышение квалификации преподавателей и их идейно-политического уровня. Особые требования предъявлялись к идейно-теоретическому уровню преподавателей. С целью повышения, которого в техникумах создавались различные формы политической учёбы: семинары по коммунистическому воспитанию

молодёжи, кружки по изучению марксистко-ленинской философии, конкретной экономики, истории КПСС. Ряд преподавателей учились в вечернем университете марксизма-ленинизма. Так, на семинаре по конкретной экономике занимались преподаватели индустриального и горного техникумов (г. Томск). Историю Коммунистической партии Советского Союза изучали преподаватели педагогического училища и техникума механической обработки древесины (г. Бийск). В Новосибирском электромеханическом техникуме транспортного строительства в сети политического просвещения учились 45 преподавателей. В том числе 10 человек обучались в вечернем университете марксизма-ленинизма, 18 преподавателей изучали марксистко-ленинскую философию [2].

Значительная часть преподавателей, в дальнейшем, использовало приобретённые знания, работая в качестве пропагандистов, лекторов, агитаторов, руководителей кружков текущей политики среди технического персонала средних специальных учебных заведений.

Значительную роль в повышении квалификации педагогов и общем решении проблемы кадров для техникумов играло заочное обучение преподавателей в высших учебных заведениях. В решении вопроса о подготовке педагогических кадров для Западной Сибири определённую роль сыграла Московская сельскохозяйственная Академия им. К. А. Тимирязева. С 1960 г. на ее педагогическом факультете впервые было организовано заочное обучение преподавателей сельскохозяйственных техникумов. Заочное обучение вызвало большой интерес. Только в 1964 г. на заочное обучение направили свыше 40 преподавателей. Педагогический факультет Академии проводил большую работу по усовершенствованию знаний преподавателей сельскохозяйственных техникумов на разнообразных курсах и семинарах. Только за 1964 г. на курсах и семинарах повысили свою квалификацию 3874 преподавателя и руководителя сельскохозяйственных техникумов [3].

Большое значение в деле повышения квалификации преподавателей техникумов сыграло постановление Совета Министров РСФСР от 5 августа 1964 г., которое обязывало Министерство среднего специального образования РСФСР организовать при вузах, подготовку и переподготовку преподавателей всех средних специальных учебных заведений по техническим дисциплинам. С этой целью были определено 40 вузов, в которых будет вестись переподготовка преподавателей по 100 профилирующим дисциплинам. Преподаватели общеобразовательных предметов техникумов должны были повышать свою квалификацию при институтах усовершенствования учителей [10].

Администрация техникумов Западной Сибири направляли преподавателей на курсы в Томский политехнический институт по специальностям: технология машиностроения, металлорежущие станки, в Новосибирский инженерно-строительный институт – гражданские и промышленные здания, строительные конструкции, технология строительно-монтажных работ, санитарно-техническое устройство зданий.

Были случаи, когда отделы кадров и учебных заведений совнархозов направляли на курсы преподавателей, специальности которых не соответствовали специальностям, установленным на курсах. Министерство высшего образования СССР, рассмотрев вопрос о работе курсов повышения квалификации преподавателей средних специальных учебных заведений, издало приказ об устранении недостатков в работе курсов и предложило ввести в практику работы педагогического совета и предметных комиссий проведение информации преподавателей, прошедших курсы повышения квалификации.

Одной из форм работы по повышению производственной квалификации и совершенствованию педагогического мастерства преподавателей являлись педагогические чтения, на которых происходил обмен опытом работы педагогов, обсуждались вопросы повышения качества преподавания, обобщался опыт работы лучших техникумов. Эта форма родилась в системе Министерством просвещения СССР ещё в 1945 г. и была широко использована в средних специальных учебных заведениях Новосибирской и Кемеровской областей. В 1963 г. были проведены областные педагогические чтения в Кемерово, а в феврале 1965 г. в Новосибирске были проведены педагогические чтения преподавателей средних специальных учебных заведений Западно-Сибирского совнархоза, на которых присутствовало 500 человек. Наибольший интерес у преподавателей техникумов вызывали доклады «Опыт работы по повышению качества теоретической и практической подготовки учащихся», «Роль предмета физики в формировании материалистического мировоззрения учащихся» и др. Такие мероприятия способствовали повышению педагогического уровня преподавательских кадров техникумов [9].

Большую роль в повышении квалификации преподавателей играла такая форма, как откомандирование их на работу на промышленные предприятия страны. Так, преподаватели горного техникума Томска с вопросами автоматики и телемеханики знакомились на заводах Пензы и Серпухова, изучали новую технологию доменного процесса на кузнечной металлургическом комбинате, на заводах Урала изучали вопросы экономики и планирования, новейшие машины и новые процессы обогащения угля увидели на обогатительных фабриках Кузбасса. Преподаватели Новосибирского монтажного техникума были откомандированы на промышленные предприятия г. Омска, где совершили экскурсии на заводы синтетического каучука, нефтеперерабатывающий, завод монтажных заготовок и сантехнических изделий. Преподаватели на предприятиях прослушали лекции по прогрессивным методам монтажа оборудования на предприятиях нефтехимической промышленности. Преподаватель Кузнецкого горного техникума П. М. Воронцова была командирована в Кемерово на 2 месяца на новостройки и эксплуатационные шахты для пополнения и обобщения знаний по вопросам планирования и нормирования. С оборудованием спектрального анализа в лабораториях институтов и техникумов Москвы, Ленинграда и Свердлов-

ска ознакомились преподаватели Кемеровского коксохимического техникума. Однако из-за недостатка средств на командировки эта форма не нашла широкого распространения [7].

Важную роль в повышении педагогического мастерства преподавателей играли также педсоветы, предметные (цикловые) и методические комиссии. В своей работе они уделяли большое внимание молодым коллегам и преподавателям с инженерным образованием, не имевшим педагогического стажа работы. Для них проводились теоретические и методические семинары, давались открытые уроки. Опытные преподаватели, обладавшие педагогическим мастерством и имевшие большой стаж работы, посещали их уроки, давали практические советы, делились как своим опытом, так и опытом лучших педагогов страны. Например, в 1963–1964 учебном году в Кемеровском сельскохозяйственном и Кемеровском вечернем строительном техникуме были проведены конференции и педсовет, на которых было уделено внимание изучению опыта липецких и рязанских учителей. Преподаватели Томского топографического техникума ознакомились с опытом работы родственных техникумов в Новосибирске и Семипалатинске [10].

Действенной мерой повышения квалификации считалась самостоятельная работа преподавателей по индивидуальным планам, написание ими методических разработок и учебных пособий. Преподаватели Новосибирского электромеханического техникума транспортного строительства Ю. К. Виноградов и Э. В. Мазурек написали рецензию на учебник А. А. Прохорского «Электрические станции и подстанции». Учебное пособие «Производственное обучение в техникумах» было написано преподавателем монтажного техникума Я. Я. Захаровым [1].

Значительную работу по обобщению и обмену опытом методической работы в средних специальных учебных заведениях проводили опорные техникумы. Наименование опорного техникума присваивалось Министерством высшего и среднего специального образования СССР лучшему из средних специальных учебных заведений данного города. Например, в Томске опорным техникумом Министерство определило приборостроительный, в Барнауле – строительный, в Новосибирске – авиационный. Важнейшими функциями опорных техникумов были: организация городских предметно-методических объединений преподавателей средних специальных учебных заведений; организация проведения совещаний директоров средних специальных учебных заведений и их заместителей по учебной части, заведующих отделениями и преподавателей; организация выставок работ учащихся по производственному обучению, курсовому и дипломному проектированию, а также работ учащихся – членов предметных кружков. Опорный техникум, наряду с положительно зарекомендовавшими себя традиционными методами обучения рекомендовал применять и новые. Особое внимание уделялось использованию в учебном процессе технических средств обучения [7].

Большое внимание уделялось руководящему составу средних специальных учебных заведений. Основная часть директоров имели среднеспециальное и высшее образование и хотя бы небольшой стаж педагогической работы. Среди лучших директоров, работавших в техникумах Западной Сибири, следует отметить директора Томского ордена Трудового Красного Знамени сельскохозяйственного техникума З. Г. Липатникова, директора Новосибирского дошкольного педагогического училища им. А. С. Макаренка В. Н. Вельмакину, которой в 1963 г. было присвоено почетное звание заслуженного учителя РСФСР [8].

Несмотря на значительные качественные изменения в кадровом составе, система повышения квалификации руководящих работников, преподавателей и мастеров средних специальных учебных заведений имела определённые недостатки. К ним следует отнести: эпизодический характер проводимых мероприятий, их частое дублирование, отсутствие целевой установки в деле повышения квалификации, непродуманные учебные планы и программы.

Недостаточно активно велась работа по повышению квалификации преподавателей специальных предметов и экономики. Среди преподавателей техникумов не было энтузиастов, которые вели научно-исследовательскую работу. На городском совещании преподавателей техникумов в г. Томске было решительно осуждено распространенное среди преподавателей ошибочное мнение, что средние специальные учебные заведения не должны заниматься научно-исследовательской работой, а ограничиваться только учебно-педагогической.

Таким образом, процесс подготовки педагогических кадров для средних специальных учебных заведений Западной Сибири в период с 1958 по 1965 гг. характеризовался значительным многообразием форм и методов. Преодолевая имеющиеся трудности, администрация и педагогические коллективы смогли наладить работу по комплектованию сети техникумов преподавателями и мастерами производственного обучения, а также организовать работу методического характера. В эти годы в системе среднего специального образования выросли высококвалифицированные кадры преподавателей и мастеров, любящих своё дело.

Библиографический список

1. **Акципетров, А. А.** Об улучшении заочного обучения [Текст]/ А. А. Акципетров./ Среднее специальное образование. – 1973. – № 6.
2. **Александров, В. Т.** Некоторые вопросы развития высшей и средней специальной школы в Сибири.[Текст]/ В. Т. Александров.// О некоторых вопросах усиления роли науки в строительстве коммунизма. Новосибирск, 1965. – С. 155–166.
3. **Борисова, И. В.** Становление и развитие системы народного образования в Западной Сибири.[Текст]: автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук./ И. В. Борисова. – Кемерово, 2001.

4. **Дёмин, А. Ф.** Производственное обучение в техникумах. [Текст]/ А. Ф. Дёмин, Б. И. Петров. – М.: Высшая школа, 1963. – 138 с.
5. **История** среднего профессионального образования в России. [Текст] – М.: Издательство «Новь», 2000.
6. **Киселёв, Б. В.** К вопросу о развитии среднего специального образования в Кузбассе и подготовка специалистов в 1960 –1969 гг. [Текст]/ Б. В. Киселёв. // Осуществление ленинских идей превращения Сибири в экономически развитый район страны. – Кемерово, 1972. с. 558–565.
7. **Королёв, Ф. Ф.** К решению вопроса о периодизации истории советской школы и педагогики [Текст]/ Ф. Ф. Королёв // Советская педагогика, 1958, – № 1. – С 107–116.
8. **Лукинский, Ф. А.** Общее и специальное образование в Сибири и на Дальнем Востоке в годы семилетки (1959 –1965 гг.).[Текст]/ Ф. А. Лукинский// Вопросы истории социально–экономической и культурной жизни Сибири и Дальнего Востока. Вып. I. – Новосибирск, 1968, – С 194–220.
9. **Мигаев, В. И.** Региональная модель профессионального образования. [Текст]/ В. И. Мигаев, А. А. Смирнов. – М.: 1998.
10. **Очерки** истории высшего и ССО в Сибири (1917–1980 гг.). [Текст]– Новосибирск: Новосибирское книжное издательство. 1986.

УДК 37

Аллабердина Гульфия Иштимеровна

Кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории Сибайского института (филиала) ГОУ ВПО «Башкирский государственный университет», allgulfiya@yandex.ru, Сибай

**ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ШКОЛЬНОГО
ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XX– НАЧАЛЕ XXI ВВ.**

Allaberdina Gulfiya Ishtimerovna

Candidate of history, associate professor of chair of Russian history of Sibai Institute (subsidiary) of Bashkir State University, allgulfiya@yandex.ru, Sibai

**ORGANIZATIONAL-METHODOLOGICAL PECULIARITIES
OF SCHOOL HISTORY TEACHING DEVELOPMENT IN RUSSIA
IN THE XX– THE EARLY XXI CENTURIES**

Кардинальные изменения в современной жизни российского общества невозможны без широкого переосмысления важной роли, которую играет образование в общественно-политическом, экономическом и культурном развитии страны. В современную эпоху образование становится одной из самых обширных сфер деятельности. Оно начинает рассматриваться как главный ведущий фактор социального и экономического прогресса. Все больше представителей общественности обращаются к анализу образования, исследованию его влияния на общество. Одной из причин такого внимания является понимание того, что выживание человечества, его устойчивое развитие, совершенствование и самоактуализация каждого человека, его способность к освоению новых знаний и принятию нестандартных решений невозможны без решения сложных проблем образования [6].

Предметом нашего исследования является историческое образование. *Историческое образование является той областью образовательной политики, благодаря которой осуществляется преемственность поколений, формируется сознание личности, ее гражданская и политическая культура, мировоззренческие установки и нравственные ценности.* История является дисциплиной, способной эффективно содействовать развитию критического мышления и формированию граждан демократического общества. В этом состоит ее важнейшая общественная роль.

Все более заметная часть российского педагогического и научного сообщества начинает осознавать, что традиции российского исторического образования столь глубоки и самоценны в культурном отношении, что без их учета, без знания предыдущего опыта преподавания истории нельзя успешно, творчески участвовать в решении коренных проблем исторического образования на современном этапе. В этой связи наибольшую значимость приобре-

тают вопросы соотношения традиций, преемственности – с одной стороны и новаций – с другой, в формировании концепции исторического образования, а также актуализация позитивного ретроспективного опыта [2].

История и сопряженные с нею социальные учебные дисциплины всегда занимали особое место в общеобразовательных программах любого государства. Ведь именно содержание этих предметов помогает юным поколениям освоить культурно-историческую традицию родного народа, интегрироваться в государственную целостность, идентифицировать себя как граждан страны. Поэтому любой сколько-нибудь значительный социально-политический кризис немедленно порождает острейший кризис исторического и обществоведческого образования. Возникает экстренная необходимость восстановить адекватность целей изучения социальных дисциплин новым целям общества и государства.

Революционные изменения в стране, произошедшие после Октября 1917 г., затронули все сферы общественной жизни. Большевистское правительство с первых дней своего существования принялось за разрушение старых идеологических институтов, всего того, что могло воспроизводить мировоззренческие установки прошлого. Разрушение производилось либо путем ликвидации и наложения запретов, либо путем замены традиционного новым содержанием, с сохранением привычных для населения форм и оболочек.

Лидеры большевиков и созданные ими для руководства народным образованием структуры начали поиск путей строительства новой, советской школы. Поскольку эта задача всегда увязывалась с социалистическим строительством и внедрением в массы новой идеологии, правящая партия быстро осознала важность исторической науки, и особенно – школьной дисциплины истории. Рассматривая перспективы существования Советской России только в тесной связи с успешным воздействием на молодежь, партия принимает историю в школе за точку опоры, с помощью которой достаточно быстро можно перевернуть сознание значительной части сограждан.

Важную роль в разработке концепции исторического школьного образования сыграли не только отдельные лидеры, такие как А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, А. С. Бубнов, но также различные совещания, конференции, съезды, которые рассматривали вопросы исторического образования в советской школе, обобщали опыт работы в этой сфере образования, принимали руководящие документы, в рамках исполнения которых строилась деятельность властных органов и непосредственных исполнителей – учителей истории. Теоретические проработки здесь сочетались с методом проб и ошибок [1].

Полностью отказавшись от идеологически чуждого исторического образования в официальной дореволюционной школе, советские педагоги стремились разработать содержание дисциплин общественного цикла таким образом, чтобы оно было направлено на формирование у молодежи революционного мировоззрения и материалистического понимания законов развития

общества. С этой целью уже в 1918 г. в учебные планы школы включались такие предметы, как история социализма, история труда, история искусства [8]. Вместе с тем в изучение дисциплин гуманитарного цикла, в том числе и исторических, был внесен абстрактно-социологический схематизм, не учитывались в должной мере возрастные особенности учащихся. В частности, это нашло отражение в создании в 1921 г. программы по обществоведению, представляющей собой своеобразный синтез различных общественно-исторических дисциплин, где введение сложных социально-политических и экономических понятий осуществлялось без необходимой опоры на конкретно-исторический материал [12].

Коренное изменение содержания образования было осуществлено в 1923 г., когда в практику школы были введены комплексные программы, подготовленные научно-педагогической секцией Государственного учебного совета при Народном комиссариате просвещения. В соответствии с принципами построения комплексных программ ГУСа самостоятельные курсы истории в школах были ликвидированы. В младших и средних классах изучались так называемые комплексные темы («Город», «Деревня», «Празднование 1 Мая» и др.), включавшие отдельные сведения по истории изучаемых явлений. В старших классах преподавалось обществоведение, включавшее в качестве элементов некоторые исторические знания, преимущественно обобщенного, социологического характера [14].

Работа по комплексным программам выявила существенные недостатки, главный из которых заключался в том, что были нарушены естественные связи между предметами. В результате не уделялось должное внимание прочному усвоению основ наук, неэкономно использовалось учебное время, не проводилась работа по формированию необходимых навыков, что в итоге приводило к бессистемности в знаниях учащихся и к верхоглядству. Школьники не только не получали сколько-нибудь систематических знаний по истории, но даже не имели самого общего представления об историческом процессе.

Поиск новых принципов построения школы и новых методов преподавания истории в полной мере отразился на структуре и содержании учебников. Старые учебники, принадлежавшие дореволюционной школе, были отвергнуты, как чуждые пролетарскому государству. Поначалу в течение достаточно длительного времени, не имея новых учебников, власти допускали использование в школе дореволюционных учебных пособий, либо суррогатов, пусть не отвечавшим по форме задачам школы, зато содержащим критику классового врага. На создание новых учебников ушло около пяти лет. Первые советские учебники отличаются невысокий уровень изложения материалов. Встречаются несоответствия идеологическим установкам государства. Однако они содержат изложение элементов учения К. Маркса, пытаются изложить историю социалистической революции и первых лет Советского государства. Учебник становится сильнейшим средством воздействия на мировоззрение учащихся [4].

К началу 30-х г. перестройка школьного исторического образования становилась все более насущной задачей. Предметное преподавание, введенное в соответствии с постановлением ЦК ВКП (б) от 5 сентября 1931 г. «О начальной и средней школе», восстанавливало историю в качестве предмета самостоятельного изучения [7]. Однако в системе общего образования она не заняла еще надлежащего места. В программах начальных классов содержался лишь отрывочный исторический материал и отдельные факты окружающей общественно-политической жизни и некоторые события революционной борьбы рабочих и крестьян. В старших классах также не было систематического курса истории, что было отмечено в постановлении ЦК ВКП (б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» [3].

Важным этапом перестройки исторического образования в СССР явилось принятие СНК СССР и ЦК ВКП (б) постановления «О преподавании гражданской истории в школах СССР» от 15 мая 1934 г. [9]. Именно этот партийно-правительственный документ начинает отсчет нового этапа в развитии исторической науки в СССР, так как он «лавинообразно» вызвал реформы в школьном и вузовском историческом образовании, организационном строении самой исторической науки, изменении ее проблемно-тематической структуры и понимания самого предмета отечественной истории.

В постановлении содержалась целая методическая система, позволяющая поставить преподавание гражданской истории в советской школе на высокий научный уровень. Ее основную структуру можно было бы представить следующим образом: 1) изложение исторического материала в хронологической последовательности; 2) сообщение учащимся конкретных фактов и событий в живой, наглядной и доступной форме с характеристиками исторических деятелей; 3) на этой основе разбор и обобщение исторических фактов и явлений, подводящие к марксистско-ленинскому пониманию закономерностей исторического процесса.

На основе этих методических указаний были составлены новые программы по истории древнего мира, средних веков, новой истории, истории СССР и написаны соответствующие им учебники, получившие распространение в средней школе. В ходе работы над школьными учебниками шло утверждение новой концепции отечественной исторической науки, расширилась ее проблемно-тематическая структура. Этот процесс шел под пристальным вниманием со стороны руководства партии и правительства.

Среди учебников истории особое место занял учебник по элементарному курсу истории СССР для III и IV классов, созданный коллективом авторов под руководством проф. А. В. Шестакова и утвержденный в 1937 г. конкурсной комиссией под председательством А. А. Жданова. Этот учебник на первых порах сыграл положительную роль в разработке концепции курса истории СССР для школы, правда, скорее для средней, чем для начальной. Для учащихся начальной школы этот учебник оказался малодоступным.

Конец 1930-х и начало 1940-х гг. были периодом освоения новых школьных учебников истории, усиленного повышения исторической и методической квалификации учителя, которому впервые приходилось преподавать совершенно новые курсы истории. В то же время это был период накопления важных методических наблюдений над педагогическим процессом, в ходе которого учителя должны были дать учащимся основы исторической науки.

Серьезные изменения в содержании школьного исторического образования произошли в период Великой Отечественной войны. Обращение к патриотическим традициям, завещанным лучшими представителями предшествующих поколений, было поставлено во главу всей учебно-воспитательной работы. Определяя задачи преподавания истории в условиях войны, объяснительная записка к школьным программам указывала, что «на учителя возлагается задача – воспитать юношей и девушек как подлинных патриотов, безгранично любящих нашу Родину, на героических традициях прошлого народов СССР и прогрессивного человечества». Вместе с тем предлагалось «воспитывать в учащихся чувство священной ненависти к фашистским захватчикам, вероломно вторгшимся в нашу страну, временно захватившим часть нашей территории и осквернившим ее своими неслыханными злодеяниями» [13].

Первым шагом на этом пути явилось внесение изменений в школьные программы, а затем и в учебники с целью усиления связи преподавания с жизнью страны, суровой действительности и мужественной борьбой советского народа. В программах и учебниках существенно расширился круг вопросов, раскрывающих героическую борьбу русского и других народов Советского Союза против иноземных поработителей и показывающих высокие образцы отечественного военного искусства, роль и значение полководцев. Рекомендовалось в процессе преподавания выделять и наиболее подробно рассматривать темы и разделы курсов, отдельные сюжеты, помогающие осмыслению не только исторического прошлого страны, но и событий Великой Отечественной войны Советского народа против фашистских захватчиков [11].

Таким образом, за годы Великой Отечественной войны произошли существенные изменения в содержании и направленности школьных курсов истории. В программах и учебниках увеличился объем и удельный вес разделов, тем, имеющих принципиальное, определяющее значение для усиления военно-патриотического воспитания школьников.

Послевоенные годы были временем наибольшего подъема советской исторической науки, и это благотворно действовало на подготовку кадров учителей истории. Исторические факультеты педагогических институтов и университетов давали теперь более высокий уровень исторического образования, чем в довоенное время, что в свою очередь повышало качество преподавания истории в школе и создавало одно из важных условий развития историко-методической науки. В методике преподавания истории выдвинулись в качестве важнейших такие вопросы, как воспитание мар-

ксистско-ленинского мировоззрения, формирование отдельных исторических понятий и понимания исторического процесса в целом, самостоятельная работа учащихся, связь истории с современностью, психологические основы исторических восприятий учащихся и др.

Система школьного исторического образования, сложившаяся в начале 30-х гг., просуществовала почти без изменений до конца 50-х гг. Важнейшим событием общественно-политического характера, обусловившим обновление общественной жизни, явился XX съезд КПСС в 1956 г. Разоблачение культа личности, раскрепощение общественной мысли дали мощный толчок развитию исторической науки вообще, школьного исторического образования в частности.

Предметом особой заботы партии стало повышение идейно-теоретического уровня исторического образования. Принципиальным считалось, что «курс истории в средней школе должен способствовать выработке у учащихся, в доступной для них форме, научного понимания закономерностей истории развития общества, формировать у учащихся убеждение в неизбежности гибели капитализма и победы коммунизма, последовательно раскрывать роль народных масс как подлинных творцов истории, создателей материальных и духовных ценностей и значение личности в истории. Особое значение приобретало изучение вопросов современного этапа коммунистического строительства, раскрытие роли Коммунистической партии как ведущей, руководящей и направляющей силы советского общества» [9].

Преподавание общественных дисциплин в школе призвано было воспитать молодежь в духе коммунистической идейности и морали, нетерпимости к буржуазной идеологии, в духе социалистического патриотизма и пролетарского интернационализма, глубокого уважения к труду и способствовать подготовке учащихся к активной общественной жизни. Главное в этом направлении виделось в преодолении известного отрыва школы от жизни, соединении обучения с общественно-полезным производительным трудом и усилении воспитательной работы школы.

Развитие получило изучение новой и новейшей истории как зарубежных стран, так и Отечества. Новые подходы в преподавании общественных дисциплин определили характер изучаемого периода. С другой стороны, если сопоставить результаты реформы с тем, что планировалось, то очевидно – перестройка исторического образования не выполнила поставленных перед ней задач. Не были полностью реализованы демократические принципы, заложенные в директивных документах, отсутствовала необходимая учебная база для перехода к новому содержанию работы средних школ. Формальный переход к новой школьной системе и новым срокам обучения был явно поспешным и вызвал негативную реакцию как ученых, так и работников просвещения.

В результате осуществления постановления «О некоторых изменениях в преподавании истории в школах» в 1964 г. были созданы структуры исторических курсов как для восьмилетней, так и для средней (одиннадца-

тилетней) школы [9]. Качественно изменились принципы построения содержания исторических курсов. Если в восьмилетней школе у учащихся закладывались основы системы первоначальных знаний по истории, то на втором этапе они должны были овладеть уже более полной системой важнейших исторических фактов и понятий, усвоив главные закономерности исторического процесса. Построение исторических курсов учитывало возраст учащихся, познавательные возможности и особенности преподавания различных периодов истории. Связь истории с современностью осуществлялось через глубокое изучение новейшей истории, где особое внимание уделялось изучению программных документов партии.

Создание учебников нового поколения, отвечающих требованиям педагогической науки, явилось одним из важных условий повышения качества общего уровня исторической подготовки учащихся, обеспечения сознательного и прочного усвоения ими знаний.

Обогащение содержания исторического образования, проведенное в конце 60-х – начале 70-х гг. и нашедшее отражение в обновленных программах и учебниках, создало объективные возможности усиления воспитывающего и развивающего характера обучения, широкого применения самостоятельных видов работы в школе и дома, более раннего использования дедуктивного метода изложения материала в старших классах [5].

Однако в процессе преподавания выявились определенные трудности: программы и особенно учебники (IX–X кл.) оказались перегруженными усложненным и второстепенным материалом. К тому же больший объем знаний, в том числе теоретического характера, учащимся в десятилетке по сравнению с прежней 11-летней школой приходилось усваивать за меньшее количество часов и при снижении на один год возрастного уровня.

По этой причине усовершенствование программ и учебников с целью сделать их посильными для учащихся без снижения научного уровня содержания являлось одной из основных задач, стоявших перед педагогической наукой, постоянно находилось в сфере практической деятельности ученых-историков, методистов, учителей.

В течение десятилетий в советской школе изучалась история СССР, основой курса которой была марксистская концепция смены общественно-экономических формаций. Радикальные реформы, проведенные в период перестройки, распад СССР, превращение России в суверенное государство, сложные социально-экономические и политические процессы в российском обществе в первой половине 90-х гг. кардинально изменили ситуацию. Теперь в школах изучают курс истории России. Педагогическая наука отказалась от марксизма как от универсальной теоретической модели. Появилась реальная возможность для разработки альтернативных концепций школьного исторического образования в целом и конкретных исторических курсов, были подготовлены и изданы новые учебники истории, произошли серьезные изменения в сфере образования.

В решении Коллегии Минобразования России «О стратегии развития исторического и обществоведческого образования в общеобразовательных учреждениях» были сформулированы основные направления принципиально новой политики государства в области школьного исторического образования.

В соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании» 1992 г. началось введение обязательного (основного) девятилетнего образования [15]. Школа стала переходить с линейной на концентрическую структуру образования. Долгое время линейный принцип построения исторического образования был традиционен для советской школы. В соответствии с ним история преподавалась в 1934–1959 гг. и в 1965–1993 гг.

В соответствии с Письмом Министерства Российской Федерации «О переходе на новую структуру исторического и обществоведческого образования» от 11 мая 1993 г. школа переходила с линейной структуры исторического и обществоведческого образования на концентрическую [10]. Рассматриваемый нормативный документ вводил в историческое образование принцип двух концентров: первый концентр составляла основная школа (V–IX классы), а второй – полная средняя школа (X–XI классы).

В Российской Федерации в 90-е годы XX в. в результате усилий Министерства образования РФ и прогрессивной педагогической общественности была создана новая по ключевым параметрам постсоветская система школьного исторического образования, построенная на иной, чем в СССР, идеологической основе, с иными целями и задачами, иными требованиями к учащимся и педагогам. Характерными чертами этой новой системы исторического образования можно считать:

- придание системе образования относительно демократического и открытого для общественности характера вместо существовавшего ранее «закрытого», ведомственного характера;
- становление государственно-общественного механизма управления системой образования вместо государственно-бюрократического характера;
- обеспечение принципа регионализации и децентрализации образования вместо унификации и централизации;
- признание идеи вариативности образования как ценности, отвечающей гуманистической сущности человека;
- признание поликультурности, многонациональности и поликонфессиональности российского общества как фундаментальных факторов, которые должны быть отражены в системе исторического образования.

Разумеется, далеко не все названные выше контуры российской системы школьного исторического образования получили последовательное развитие. Вместе с тем новое качество системы школьного исторического образования к концу XX в. стало реальностью, которую трудно оспаривать.

Однако многие из традиционных недостатков еще сохранились, причем все они вытекают из представления о школьном курсе истории как о сокра-

щенном варианте стандартного университетского курса. К некоторым недостаткам отнесем: 1) доминирование модели политической истории. Она по-прежнему лежит в основе вузовского преподавания и транслируется в школу. Проблематика социальной и культурной истории все еще недостаточно представлена в программе и учебниках. 2) Ориентация на заучивание фактов, а не на развитие критического мышления; особенно от этого страдает обсуждение «больных вопросов» истории, поскольку фактологическая ориентация препятствует пониманию «человеческого», морального и эмоционального содержания истории, а тем самым и развитию у школьников способности к рациональному и критическому моральному дискурсу, и др.

В связи с необходимостью значительной перестройки школьной программы по истории важнейшей задачей становится подготовка и переподготовка учителей, способных ее реализовать. Это в свою очередь требует реорганизации исторической профессии и системы профессиональной подготовки историков. Вместо обязательного, более или менее стандартного курса отечественной истории, в значительной мере повторяющего материал школьной программы, студентам может быть предложен спектр проблемно ориентированных, но достаточно широких курсов по выбору, каждый из которых способствует развитию интеллектуальных навыков, попадающих в данную компетентностную область.

Таким образом, построение эффективной системы исторического образования возможно только при условии, что будет учтено большинство факторов, определяющих тенденции развития образования в целом. Сегодня российская система среднего образования ищет оптимальные и наименее болезненные пути смены образовательной парадигмы, переходит к развивающему вариативному образованию и вместе с тем пытается обеспечить оптимальный баланс между национальными (общефедеральными, общероссийскими) ценностями, традициями и приоритетами в сфере образования, с одной стороны, и потребностями интеграции российской системы обучения в общеевропейские и общемировые образовательные процессы, с другой стороны. От результатов решения этих проблем во многом зависит наше будущее.

Библиографический список

1. **Бушик, Л. П.** Очерк развития школьного исторического образования в СССР [Текст]/ Л. П. Бушик. – М., 1961. – 537 с.
2. **Гуманитарное образование в России: мысли вслух.** Выступление ректора Московского университета академика В. А. Садовниченко на Всероссийской конференции «Традиции и инновации в образовании: гуманитарное измерение». – М.: МГУ, 15 февраля 2007. – С. 13.
3. **Директивы ВКП (б)** и постановления Советского правительства о народном образовании за 1917–1947 гг. Т. 1. [Текст] – М.–Л., 1947.
4. **Замысловская, Е. К.** Учебник истории [Текст]/ Е. К. Замысловская. – М., 1923; М. Н. Коваленский, Вчера и завтра [Текст]/ М. Н. Коваленский. – М., 1923; Н. А. Рожков, Учебник русской истории для средних учебных заведений и для

самообразования [Текст]/ Н. А. Рожков. – Пг., 1919; Покровский, М. Н. Русская история в самом сжатом очерке [Текст]/ М. Н. Покровский. – М., 1920.

5. **Колосков, А. Г.** Пути усовершенствования школьного исторического образования [Текст]/ А. Г. Колосков, П. С. Лейбенгруб // Преподавание истории в школе. – 1976. – № 6. – С. 29.

6. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] // Бюллетень Министерства образования Российской Федерации. – 2002. – С. 3–10.

7. **КПСС** в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Т.V.

8. **Материалы** по образовательной работе в трудовой школе. Вып. 1–4. [Текст] – М., 1918.

9. **Народное** образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. – М., 1974.

10. **О переходе** на новую структуру исторического и обществоведческого образования [Текст]// Преподавание истории в школе. – 1993. – № 4. – С. 45–46.

11. **Панкратова, А. И.** Преподавание истории в средней школе в дни Отечественной войны против германского фашизма [Текст]/ А. И. Панкратова // Исторический журнал. – 1942. – № 5. – С. 147.

12. **Программы** семилетней единой трудовой школы. [Текст] – М., 1921.

13. **Программы** средней школы. История СССР. Новая история. [Текст]– М., 1942. – С. 36.

14. **Равкин, З. И.** Советская школа в период восстановления народного хозяйства. 1921–1925 [Текст] / З. И. Равкин. – М, 1959.

15. **Собрание** законодательства Российской Федерации. – 1996. – № 3. – Ст. 150; 1997. – № 47. – Ст. 5431.

РАЗДЕЛ IX ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.92,159.922

Пересыпкин Владимир Александрович

Соискатель Тольяттинского государственного университета, psy-f@tltsu.ru, Тольятти

Кудинов Сергей Иванович

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой теоретической и прикладной психологии Тольяттинского государственного университета, psy-f@tltsu.ru, Тольятти

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФАКТОРНОЙ СТРУКТУРЫ ОРГАНИЗОВАННОСТИ У УЧАЩИХСЯ В НОРМЕ И С МИНИМАЛЬНЫМИ МОЗГОВЫМИ ДИСФУНКЦИЯМИ

Peresyypkin Vladimir Aleksandrovich

Post graduate of the Tolyatti State University, psy-f@tltsu.ru, Tolyatti

Kudinov Sergey Ivanovich

Doctor of Psychology, professor, head of the chair of theoretical and applied psychology at the Tolyatti State University, psy-f@tltsu.ru, Tolyatti

THE COMPARATIVE ORDERLINESS FACTORIAL STRUCTURE ANALYSIS OF NORMAL STUDENTS AND STUDENTS WITH MINIMAL CEREBRAL DYSFUNCTIONS (MCD)

Термин «минимальные мозговые дисфункции» начал активно применяться в 1960-х годах по отношению к детям без выраженных интеллектуальных нарушений, но с различными легкими расстройствами поведения и обучения вследствие биологически обусловленной недостаточности функций ЦНС, чаще резидуально-органического характера. К числу характерных проявлений ММД было принято относить неврологическую микросимптоматику, задержки моторного развития, тики, гиперактивность, гипоактивность, неравномерную интеллектуальную работоспособность, нарушения внимания и пространственных представлений, дислексию, дискалькулию, дисграфию, слабую память, возбудимость, агрессивность, неуправляемость поведения, нарушения сна, чрезмерная лабильность настроения [1].

В современных исследованиях посвященных изучению проблемы минимальных мозговых дисфункций отсутствует четкая однозначная картина понимания генезиса и симптоматики этого нарушения.

Так, например Н. Н. Заводенко в своих исследованиях рассматривает ММД «как последствия ранних, локальных повреждений головного мозга, проявляющиеся возрастной незрелостью отдельных высших психических функций и их дисгармоничным развитием. СДВГ – один из вариантов

ММД, картину которого определяют неуместная, не соответствующая ситуации избыточная активность, дефицит внимания, импульсивность в социальном поведении и интеллектуальной деятельности, проблемы во взаимоотношениях с окружающими, сопутствующие нарушения поведения, трудности обучения, слабая успеваемость в школе, заниженная самооценка» [7].

Несколько отличительная точка зрения по данному вопросу просматривается в работах Л. А. Ясюковой которая понимает ММД как «наиболее легкие формы церебральной патологии, возникающие вследствие самых разнообразных причин, но имеющие однотипную, стертую неврологическую симптоматику и проявляющиеся в виде функциональных нарушений, обратимых и нормализуемых по мере роста созревания мозга» [25].

В учебном пособии Л. О. Бадалян «Основы невропатологии» автор объясняет минимальную мозговую дисфункцию (ММД) как – сборную группу различных по причине, механизмам развития и клиническим проявлениям патологических состояний. Характерными ее признаками являются повышенная возбудимость, эмоциональная неустойчивость, диффузные легкие очаговые неврологические симптомы, умеренно выраженные сенсомоторные и речевые нарушения, расстройства восприятия, отвлекаемость, трудности поведения, недостаточная сформированность навыков интеллектуальной деятельности, трудности обучения.

В настоящее время в фокусе научных проблем ММД сходятся интересы различных специалистов – неврологов, нейропсихологов, педиатров, психологов, педагогов, дефектологов. Идет научный поиск критериев классификации ММД на отдельные клинические варианты или типы. В питерской психологической школе Л. А. Ясюковой разработана типология ММД на основе особенностей деятельности мозга (сочетание степени ослабленности мозговой деятельности, неуправляемости, рассогласованности деятельности отдельных подструктур мозга и дисбаланса нервных процессов) [3]. Взгляд Л. А. Ясюковой на природу, суть и типологию ММД кажется нам наиболее перспективным для широкой психологической практики.

Симптоматика ММД ярко нарастает в дошкольный период, начиная с 3 лет, а пик заболеваемости приходится на возраст 6 лет [7, с. 15]. Согласно классификации возрастных уровней нервно-психического реагирования у детей по В. В. Ковалеву, в возрасте 4–10 лет ведущим типом является психомоторный, а в возрасте 7–12 лет – аффективный тип реагирования. Действительно психомоторный уровень реагирования представляет собой гипердинамические расстройства, как подчеркивает В. В. Лебединский, разного генеза: психомоторную возбудимость, тики, заикание [4, с. 11]. Аффективный уровень реагирования характеризуется симптомами и синдромами страхов, повышенной аффективной возбудимостью с явлениями негативизма и агрессии [4]. Кроме общих моментов возрастного реагирования и единого симптомокомплекса, каждый ребенок с ММД имеет свои особенности индивидуального и личностного развития и уникальную ситуацию социального развития. В связи с этим симптоматика ММД выглядит очень

пестрой и разнообразной, что осложняет дифференциальную диагностику и затрудняет выделение первичного дефекта. Таким образом, структура дефекта при ММД вопрос открытый и дискуссионный. Для нашего исследования наиболее приемлема точка зрения Л. А. Ясюковой, которая рассматривает ММД как основу первичного дефекта и включает в первичный дефект:

- быструю умственную утомляемость и снижение работоспособности (при этом общее физическое утомление может полностью отсутствовать);
- резко сниженные возможности самоуправления и произвольности во всех видах деятельности;
- выраженные нарушения в деятельности ребенка при эмоциональной активации;
- снижение объема оперативной памяти, внимания, мышления;
- трудности перехода информации из кратковременной памяти в долговременную;
- значительные сложности в формировании произвольного внимания: неустойчивость, отвлекаемость, трудности концентрации, слабое распределение, проблемы с переключением в зависимости от преобладания лабильности или ригидности [3] все остальные нарушения – «пограничный» коэффициент интеллекта, нарушения речи, памяти, заикание, тики, энурез, девиации, описанные в литературе как обязательно присущие детям с ММД, следует отнести к вторичным и третичным дефектам.

Учитывая влияние ММД на работоспособность, умственную активность, произвольную сферу ребенка, на возможности его самоуправления, целесообразным с нашей точки зрения, является развитие у данных респондентов саморегуляции, проявляющуюся, прежде всего через такое свойство личности как организованность.

В исследованиях Л. И. Божович, А. В. Засимова, Т. Е. Конниковой, и других, организованность рассматривается как усиленная напряженная деятельность, направленная на реализацию поставленных задач. Это и форма самовыражения и самоутверждения личности, обусловленная не внешней принудительной необходимостью, а осознанно принятым решением напряженно приобретать знания, умения и навыки ради профессионального становления.

Сходное понимание данного психологического образования можно отметить и у других исследователей так, например, Л. И. Уманский определяет организованность как способность подчинять себя определенному режиму, планировать свою деятельность, проявлять последовательность, собранность. В работах Н. Ф. Прокиной и С. Г. Якобсон организованная работа рассматривается с точки зрения наиболее рациональной последовательности, затраты сил и времени. Их исследования показали чтобы добиться у детей организованной работы, необходимо, во – первых, чтобы не только взрослые требовали этого, но и сами дети ставили перед собой такую задачу. Во – вторых, необходимо научить детей некоторым способам поведения, предупреждающим возможность отвлечений в ходе работы.

Мы разделяем точку зрения авторов, что организованность личности представляет собой диалектическое единство объективных и субъективных факторов. К объективной стороне организованности относится сама внешняя деятельность субъекта, реальное поведение, к субъективной – внутренние побудительные силы деятельности (потребности, установки, мотивы и т. п.). В этой связи, наиболее адекватным для исследования организованности на наш взгляд представляется многомерно-функциональный подход профессора А. И. Крупнова, позволяющий подвергнуть анализу неразрывно связанные внешние и внутренние детерминанты проявления этого свойства, инструментально-стилевые и мотивационно-смысловые. Если инструментально-стилевые в большей степени обусловлены особенностями нервной системы и свойствами темперамента, то мотивационно-смысловые обеспечиваются влиянием внешних условий.

Особую ценность данный концептуальный подход приобретает при исследовании организованности у детей с минимальными мозговыми дисфункциями, так как позволяет выявить конкретную зону слабого функционирования той или иной структурной характеристики оказывающей влияние на уровень проявления данного личностного образования.

Эксперимент проходил на базе школ города Тольятти. В эксперименте принимали участие школьники в возрасте 9–10 лет, экспериментальную выборку составили 100 человек. Из них 50 школьников с признаками ММД и 50 школьников без наличия указанных признаков. Выбор испытуемых данного возраста обусловлен тем, что, по мнению ряда авторов, сенситивным периодом в воспитании организованности выступает именно младший школьный возраст. Так как в этом возрасте закладываются основы нравственности, идет сознательное освоение окружающей социальной среды и способов деятельности, формируется направленность личности (Т. Я. Долгая, Н. Ф. Прокина, В. П. Ручкина, Н. Ф. Талызина, Д. И. Фельдштейн, С. Г. Якобсон и другие).

Для исследования у школьников признаков ММД использовалась методика Тулуз-Пьерона, метод экспертных оценок. Для диагностики индивидуальных особенностей организованности использовались «Бланковый тест» (БТО), разработанный А.И.Крупновым, модифицированный С.И. Кудиновым и наблюдение.

«Бланковый тест организованности», модифицированный профессором С. И. Кудиновым для младшего школьного возраста, предназначен для оценки переменных организованности экспертами, в роли которых выступают родители и классный руководитель. Методика состоит из 8 бланков включающих две биполярные переменные, каждая из которых содержит по 14 утверждений. Бланки 1–7 содержат утверждения, характеризующие базовые компоненты организованности (ценностный, динамический, эмоциональный, регуляторный, когнитивный, мотивационный и продуктивный). Бланк 8 включает утверждения, описывающие трудности в осуществлении организованного поведения. Эксперту предлагается выбрать утверждения, харак-

терные для подвергающегося исследованию субъекта, присвоив им соответствующий индекс: 1 – безусловно нет, 2 – нет, 3 – когда как, 4 – чаще да, 5 – да. Количественные показатели подсчитываются по каждой переменной путем суммирования индексов (минимальный показатель 0, максимальный – 35).

Процедура наблюдения включала в себя период 6 месяцев. На каждого испытуемого был заведен дневник, в котором учитель во время уроков (родители – дома) отмечали характеристики проявления организованного поведения ребенка.

Тест Тулуз-Пьерона является модификацией корректурного теста – невербального теста достижений, направленного на выявление способности к произвольной концентрации внимания. Применение этого теста для диагностики ММД обосновано Л. А. Ясюковой. Данная методика направлена на оценку педагогами и родителями наличия признаков ММД (минимальной мозговой дисфункции) у детей младшего школьного возраста.

Опираясь на работы З. Тржесоглава, нами был разработан метод экспертных оценок. Учителям и родителям предлагалось оценить наличие у ребенка тех или иных признаков ММД в зависимости от частоты и силы проявления признака от 1 до 5, опираясь на предложенные ниже характеристики признаков.

– *Нарушения внимания.* Дети не могут сосредоточиться и поддерживать концентрацию внимания в течение времени, характерного для их возраста. Это относится к объему, продолжительности и степени концентрации внимания. Они не умеют отключаться от воздействия различных раздражителей внешней среды. Часто небольшое движение или слабый звук переключают их внимание самым неожиданным образом. Ребенка буквально захлестывают любые незначительные внешние воздействия. Он не может отличить главного от второстепенного, что приводит к дезорганизации его мыслительных процессов. Очень часто останавливает внимание на побочных явлениях, концентрируется на них и уже не может реагировать на основные раздражители. Концентрация на малозначимом переносится в область высказываний и движений. Ребенок постоянно возвращается к исходному предмету, его мыслительный процесс затормаживается, что приводит к снижению успешности обучения.

– *Гиперактивность.* Поведение детей не зависит от условий и не подчиняется влияниям внешней среды. Они находятся в постоянном движении, непоседливы, перебегают от предмета к предмету. Если они и вынуждены сидеть, то и сидя постоянно меняют положение тела, играют с мелкими предметами или собственными пальцами. Гиперактивность проявляется и в коммуникативной сфере, такие дети практически не контролируют процесс общения, а их общительность носит выраженный плохо контролируемый и осознаваемый характер.

– *Гипоактивность.* Характеризуется тем, что испытуемые производят впечатление ленивых, ничем не интересующихся детей, заторможены, могут долгое время не двигаться.

– *Легкие неврологические нарушения.* Это подергивание мышц лица, грудной клетки, тремор пальцев рук, нарушения сухожильных рефлексов, общие нарушения координации движений, нарушения иннервации глазодвигательных мышц.

– *Эмоциональная лабильность.* Сопровождается повышенным беспокойством и выраженными невротическими проявлениями. Настроение ребенка часто меняется, они очень тяжело переживают любые неудачи, на которые реагируют или повышенной раздражительностью, или чувством страха. Настроение детей с ММД меняется в коротких интервалах времени (часы или дни).

– *Агрессивность.* Проявляется часто немотивированно как физическая, так и вербальная. Довольно часто это проявляется в том случае, когда дети по разным причинам не могут выполнить, то или иное задание.

– *Пассивность.* Дети не реагируют, либо слабо реагируют на внешние раздражители. Часто остаются безучастны к коллективным мероприятиям, не проявляют выраженного интереса к новому, неизвестному.

– *Нарушения восприятия и образования понятий.*

– *Нарушения зрения, слуха или тактильной чувствительности.*

– *Повышенная импульсивность.* Дети вступают в контакт и общаются без всякого контроля, без мысли о последствиях, часто неадекватно ситуации и собственным возможностям.

– *Частая утомляемость* как психическая, так и физическая, хотя ребенок и остается гиперактивным.

– *Головные боли.*

– *Инфантильное поведение*, т. е. несоответствующее возрасту характерное для детей младшей возрастной группы.

– *Нарушения речи и произношения.*

Исследование проводилось в два этапа. На первом было отобрано две группы испытуемых по 50 человек, учащиеся с минимальными мозговыми дисфункциями и с отсутствием данных признаков. На втором этапе, с помощью бланкового теста организованности и наблюдения были исследованы особенности проявления данного свойства в указанных группах. Для установления психологической структуры организованности в различных группах использовался корреляционный и факторный анализ переменных организованности. Вследствие проведенного анализа были выявлены некоторые специфические особенности в структурной организации организованности у учащихся с минимальными мозговыми дисфункциями и у детей в норме.

В результате обработки полученных данных методом компонентом с последующим Varimax вращением мы получили в группе школьников в норме 2-х, 3-х и 4-х факторные решения. Тогда как в группе школьников с ММД, факторная структура организованности представлена 4-х, 5-ти и 6-ти факторными решениями. Сравнительный анализ факторных структур организованности у представителей групп респондентов с ММД и в норме был проведен на 4-х факторном решении. Выбор 4-х факторного решения для

сравнительного анализа был сделан, исходя из того, что с математической точки зрения оно является наиболее удачным и показательным, а так же наиболее хорошо интерпретируемым из выявленных.

Результаты сопоставления факторных структур организованности у данных групп детей (табл. 1) позволяют говорить как о значительных отличиях в структуре организованности (отмеченных как внутри факторов, так и в количестве самих факторов в представленных 2, 3, 4, 5, 6-х решениях), так и о схожести выраженности отдельных компонентов.

Так *первый фактор* у детей в норме представлен сочетанием большего количества значимых переменных в структуре организованности, нежели у группы детей с ММД.

Если первый фактор в структуре организованности у детей в норме представлен доминированием таких переменных как: эргичность, стеничность, социоцентризм, эгоцентризм, осмысленность, предметно-коммуникативная и субъектно-личностная продуктивность, то у группы детей с ММД доминирующими являются личностно-значимые ценности, эгоцентризм, экстернальность, интернальность, переменные когнитивного компонента. Распределение переменных организованности в первом факторе в сравниваемых группах позволяет охарактеризовать некоторые специфические особенности в проявлении данного свойства. Так, например, у респондентов с отсутствием признаков ММД отмечается выраженное стремление, сила, интенсивность, частота и постоянство в проявлениях организованности, преобладание положительных эмоций в процессе реализации организованных стремлений, осмысленное, целостное представление об организованном поведении, понимание его положительных сторон.

Проявление организованности этих респондентов побуждается широким спектром мотивов, где побудительной силой могут выступать как социально – значимые мотивы, связанные с разрешением общих для всех проблем, так и личностные ориентированные на достижение своих узко личностных целей. И наконец, продуктивные характеристики указывают на тот факт, что организованность детей без признаков ММД имеет широкий спектр реализации, то есть они проявляют организованное поведение не только в школе, но и все чаще их организованность проявляется вне школы в различных видах деятельности и в общении. В качестве системообразующих признаков организованного поведения детей с ММД выступают личностно – значимые цели, эгоцентрическая мотивация, а также регуляторные и когнитивные переменные. С содержательной стороны данный набор признаков указывает на качественное отличие проявления организованности детей с ММД. Отмеченная особенность в проявлении данного свойства заключается в том, что при его проявлении эти школьники руководствуются преимущественно личностными намерениями и эгоцентрической мотивацией (таблица 1).

Значимыми считались нагрузки, не ниже $p = 0,5$ нули и запятые в значениях упущены.

Таблица 1 – Факторная структура организованности учащихся с ММД и в норме

n=100 чел.

Различные факторные решения для группы "Норма"					Различные факторные решения для группы "ММД"				
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4		Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Соц.зн..	322	-071	-055	676	Соц.зн..	071	-055	082	888
Личн.зн..	196	800	-007	187	Личн.зн..	646	-375	-243	285
Эрг.	763	-157	026	325	Эрг.	100	089	848	213
Аэрг.	-052	739	233	342	Аэрг.	147	569	-111	294
Стен.	693	469	071	140	Стен.	447	471	285	348
Астен.	146	803	-201	032	Астен.	-147	714	002	055
Интер.	491	537	288	-145	Интер.	626	329	-025	-064
Экстер.	258	373	259	055	Экстер.	719	210	206	169
Соц.	885	148	008	204	Соц.	424	-018	270	632
Эгоц.	643	284	252	454	Эгоц.	721	027	075	329
Осм.	826	044	091	-059	Осм.	705	122	-004	375
Освед.	399	526	160	-221	Освед.	743	116	059	201
Пред. Ком..	760	042	216	436	Пред. Ком	466	341	247	553
Суб-лич.	755	019	228	366	Суб-лич.	360	160	-095	767
Личн.	171	049	879	-003	Личн.	025	887	-080	-015
Опер.	103	019	938	034	Операц.	280	696	348	123

Примечание: Условные обозначения переменных организованности: Соц.зн. – социально значимые ценности, Личн. Зн. – личностно значимые ценности, Эрг. – эргичность, Аэрг. – аэргичность, Стен. – стеничность, Астен. – астеничность, Соц. – социоцентризм, Эгоц. – эгоцентризм, Осм. – осмысленность, Осв. – осведомленность. Пр. ком. м предметно-коммуникативная, Суб. лич. – субъектно-личностная, Личн. – личностные трудности, Опер. – операциональные трудности.

Значимыми считались нагрузки, не ниже $p \geq 0,5$ нули и запятые в значениях упущены.

Иначе говоря, данное свойство не является постоянным и устойчивым для этой категории детей. Они могут проявлять организованное поведение только в той ситуации, когда ярко выражен какой-либо корыстный мотив. Кроме этого, у данных респондентов при проявлении организованности отмечается слабая недифференцированная регуляция своего поведения и недостаточное понимание необходимости проявления этого свойства в различных видах жизнедеятельности.

Во *втором факторе* имеет место следующая картина. Если в группе испытуемых «норма» он представлен сочетанием переменных азргичность, астеничность, осведомленность, интернальность и личностно-значимые цели, то в группе испытуемых с ММД этот фактор представлен сочетанием азргичности, астеничности и переменными компонента трудности. Но при этом в первой группе испытуемых (норма) наибольший факторный вес имеют переменные азргичность и астеничность, а в группе испытуемых с ММД доминирующими являются личностные трудности и астеничность. Данный фактор указывает, что стремление к проявлению организованности у детей в норме характеризуются периодически неустойчивостью, отсутствием планомерности и целенаправленности, отвлечением на посторонние дела, низким эмоциональным тоном. Что касается детей с минимальными мозговыми дисфункциями, то кроме отмеченных признаков проявления организованности по результатам второго фактора диагностируется широкая группа характеристик препятствующих полноценному проявлению данного свойства.

Третий фактор представлен сочетанием абсолютно различных переменных в данных группах респондентов. Так у школьников в норме данный фактор представлен доминированием переменных компонента трудности, причем наибольший факторный вес имеет переменная операциональные трудности. Исходя из этого, наиболее частой причиной неорганизованности детей являются: нехватка времени, бытовые проблемы, неумение планировать, излишняя критика, несформированность определенных умений. Хотя и личностные трудности также указываются детьми как причина, мешающая им быть более планомерными, целенаправленными, организованными.

У детей с ММД в третьем факторе со значимыми весами зафиксирована азргичность отвечающая за силу и интенсивность стремлений к проявлению организованности, а также широту приемов и способов реализации данного поведения. Распределение отмеченных характеристик в третьем факторе в исследуемых группах свидетельствует о недостаточном их влиянии на проявление организованности.

И наконец, в *четвертом факторе* у детей в норме зафиксирована одна переменная организованности социально-значимые цели указывающая на тот факт, что для этих детей проявление данного свойства в меньшей степени сопряжено со стремлением через свое организованное поведение помочь, в чем-либо своим сверстникам. У респондентов с ММД в четвертом факторе аккумулировались такие характеристики как: социально-значимые

цели, социоцентрическая мотивация и продуктивные признаки, также оказывающие минимизированное влияние на проявление данного свойства.

Итак, результаты факторного анализа переменных организованности у учащихся младшего школьного возраста, позволяют сделать вывод о специфичности структурной организации данного свойства личности у детей, принадлежащих к различным социальным группам и отметить влияние минимальной мозговой дисфункции у школьников на психологические особенности проявления этого свойства.

Библиографический список

1. **Александровский, Ю. А.** Пограничные психические расстройства. [Текст] / Ю. А. Александровский. – М., 1993.
2. **Заводенко, Н. Н.** Факторы риска для формирования дефицита внимания и гиперактивности у детей [Текст] / Н. Н. Заводенко. // Мир психологии. – 2002. – № 3. – С. 196–208.
3. **Ясюкова, Л. А.** Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций. [Текст]: методическое руководство. / Л. А. Ясюкова. – СПб, 1997. – 80 с.
4. **Лебединский, В. В.** Нарушения психического развития у детей. [Текст] / В. В. Лебединский. – М., 1985.
5. **Божович, Л. И.** Что такое воля [Текст] / Л. И. Божович. // Семья школа. – 1981. – № 1. – С. 3
6. **Зосимовский, А. В.** Формирование общественной направленности личности в школьном возрасте. [Текст] / А. В. Зосимовский. – М.: МГУ, 1987 – 199 с.
7. **Конникова, Т. Е.** Методы нравственного воспитания [Текст] / Т. Е. Конникова. // Педагогика. – М.: Просвещение, 1966. – С. 120–136.
8. **Уманский, Л. И.** Психология организаторской деятельности школьников [Текст]: учебное пособие для студентов пед. ин-тов. / Л. И. Уманский, – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.: ил.
9. **Прокина, Н. Ф.** Психологический анализ условий формирования организованности у детей младшего школьного возраста [Текст]: автореф. дис...канд. психол. наук. / Н. Ф. Прокина. – М., 1964. – 24 с.
10. **Крупнов, А. И.** Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности [Текст] / А. И. Крупнов. // Системные исследования свойств личности. – М.: УДН, 1994. – с. 9–23.
11. **Кудинов, С. И.** Психология любознательности: теоретические и прикладные аспекты [Текст]: Монография. / С. И. Кудинов. – Бийск: НИЦ БигПИ. – 1999. – 274 с.
12. **Брызгунов, И. П.** Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях. [Текст] / И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова. – М.: Изд-во института психотерапии, 2001. – 96 с.
13. **Высоцкий, А. И.** Экспериментальное изучение волевого компонента организованности студентов в учебной деятельности // Экспериментальное изучение волевой активности. [Текст] / А. И. Высоцкий, Т. А. Егорова. – Рязань.: РГПИ, 1986. – с. 113–119.
14. **Тржесоглава, З.** Легкая дисфункция мозга в детском возрасте. [Текст] / З. Тржесоглава. – М.: Медицина, 1986.

15. **Демьянов, Ю. Г.** Психология детского возраста.[Текст] / Ю. Г. Демьянов. – Спб., 1993.
16. **Захаров, А. И.** Как предупредить отклонения в поведении детей. [Текст] / А. И. Захаров, М., 1993.
17. **Долгая, Т. Я.** Формирование организованности младших школьников в учебной работе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/Т. Я. Долгая. – Киев, 1984.– 24 с.
18. **Исаев, Д. Н.** Состояние гиперактивности у детей (клиника, терапия, реабилитация) [Текст]/ Д. Н. Исаев, В. Е. Каган. // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. –1978. – № 10. – С. 1544–1548.
19. **Петухов, С. А.** К проблеме классификации волевых качеств личности // Личность и деятельность. [Текст]/ С. А. Петухов. – М.: АПН, 1978. – С. 19–20.
20. **Ручкина, В. П.** Воспитание организованности школьников // Воспитание детей в разновозрастных группах продленного дня [Текст]: межвуз. сб. науч. тр./ В. П. Ручкина. – Пермь: ПГПИ, 1991. – 100 с.
21. **Селиванов, В. И.** Психология волевой активности. [Текст]/В. И. Селиванов. – Рязань: РГПИ, 1974. – 145 с.
22. **Талызина, Н. Ф.** Формирование познавательной деятельности младших школьников[Текст]: кн. для учителя. / Н. Ф. Талызина. – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.
23. **Фельдштейн, Д. И.** Психология развития личности в онтогенезе. [Текст]/ Д. И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
24. **Хорни, К.** Культура и невроз [Текст]/ К. Хорни. // Психология личности (тесты). / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря.– М.: МГУ, 1982. – С. 97–106.
25. **Якобсон, С. Г.** Организованность и условия ее формирования у младших школьников.[Текст]/ С. Г. Якобсон, Н. Ф. Прокина. – М.: Просвещение, 1967. –175 с.

УДК 159.92, 159.96

Кудинов Сергей Иванович

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой теоретической и прикладной психологии Тольяттинского государственного университета, psy-f@tltsu.ru, Тольятти

Кудинов Станислав Сергеевич

Старший преподаватель Тольяттинского государственного университета, psy-f@tltsu.ru, Тольятти

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

Kudinov Sergey Ivanovich

Doctor of Psychology, professor, head of the chair of theoretical and applied psychology at the Tolyatti State University, psy-f@tltsu.ru psy-f@tltsu.ru, Tolyatti

Kudinov Stanislav Sergeevich

Senior teacher of the Tolyatti State University, psy-f@tltsu.ru, Tolyatti

**PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF SELF-
ACTUALIZATION OF PHYSICALLY DISABLED PERSONS**

По данным Всемирной организации здравоохранения инвалиды составляют около 10% населения земного шара. Подобная статистика характерна и для России (15 млн. инвалидов). Согласно данным Государственной статистики РФ каждый 11-й россиянин является инвалидом.

До недавнего времени люди, ставшие инвалидами, оставались без внимания, они выпадали из поля деятельности, их не рассматривали как перспективных сотрудников и полноценных членов общества. Вследствие чего у данной категории граждан возникало ощущение отчужденности и ненужности, что приводило к занижению самооценки и низкому уровню удовлетворенности жизнью. Однако и по сей день, существует стереотип, что инвалиды – это больные люди, вызывающие жалость и сострадание. Хотя сложившаяся тенденция стала меняться: появились школы для детей инвалидов, общественные организации, кружки по интересам, где существует возможность проявить себя как личность и реализовать собственный потенциал.

В настоящее время работа по реабилитации инвалидов сводится к оказанию медицинской помощи (медикаментозное лечение, физические упражнения), экономической помощи (пособия по инвалидности, путевки в санатории и профилактории), профессиональной помощи (трудоустройство инвалидов), но практически отсутствует психологическая реабилитация (нахождение внутренних ресурсов на преодоление травмы, самореализация и самосовершенствование личности с ограниченными возможностями).

Система комплексной реабилитации инвалидов с последующей их адаптацией все больше требует включения психологической составляющей, имеющей большое значение для повышения эффективности реабилитационных мероприятий и предопределяющих дальнейший процесс их самореализации в системе трудовых и общественных отношений.

Из вышесказанного следует, что ключевым фактором успешной социальной адаптации является самореализация, а именно, реализация своего внутреннего потенциала во внешней среде.

Проблема самореализации лиц с ограниченными физическими возможностями на данный момент актуальна, но мало изучена. В общем плане самореализации личности отдельно и всесторонне стала рассматриваться в отечественной психологии с недавнего времени, хотя при всем этом остается вопросом, входящим в проблемное поле разных наук.

Анализ работ посвященных данному вопросу позволяет отметить общий философский аспект проблемы самореализации личности, где решаются вопросы о сущности человека и сути процесса самореализации. Оставаясь в поле психологических исследований можно выделить ряд основных авторских идей проливающих свет на проблему самореализации: самореализация как саморазвитие (Д. И. Фельдштейн); самореализация как самовыражение (Н. Б. Крылова, Е. В. Селезнева); самореализация как свойство (Б. Г. Ананьев); самореализация как процесс (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, Д. А. Леонтьев, И. Д. Егорычева); самореализация как сложное системное образование личности (Э. В. Галажинский, Л. А. Коростылева, С. И. Кудинов, Е. А. Никитина).

Большинство отечественных исследователей рассматривают самореализацию как целостный процесс самосовершенствования, диалектически сочетающий в себе самоизменение и самостановление на протяжении всего жизненного пути человека, как практическое осуществление задатков, способностей, дарований и черт характера через ту или иную сферу социальной деятельности с пользой для себя самого, коллектива и общества в целом. Причем ученые сходятся во мнении, что человеку свойственно стремление как к сущностной, внутренней реализации (самоактуализация), так и к сугубо внешней реализации себя.

Л. Н. Коган подчеркивает, что у человека нет другой возможности «дать себе реальность в форме внешней действительности», проявить себя, реализовать собственные способности, кроме как в деятельности, преобразующей мир и его самого. Таким образом, внешнее функционирование профессионально-личностного потенциала определяется как «сознательный, целенаправленный процесс раскрытия и опредмечивания сущностных сил личности в ее многообразной социальной действительности» [13].

Разделяя в целом позицию автора, необходимо отметить, что смысл жизни каждого человека состоит в его наиболее полной жизненной самореализации. Однако, деятельность упрощенная, не требующая больших усилий для проявления своих возможностей оказывается обычно реактивной, т. е.

не связанной с действительной реализацией способностей, целей и стремлений человека. Самореализация проявляется в особой деятельности и самодетельности индивида инициированной внутренними побуждениями субъекта деятельности. А значит, что не мотивы, лежащие вне личности (деньги, карьера, престиж, чужая воля и т. д.), а стремление самой личности, настоятельная внутренняя потребность побуждают к самореализации. Человека можно заставить, выполнять ту или иную деятельность, но нельзя заставить реализовать себя в такой деятельности.

Несмотря на методологические разночтения в исследованиях самореализации, исследователи чаще всего рассматривают ее либо как процесс, либо как деятельность. В своих предыдущих публикациях [7; 8; 9; 10] мы отмечали системный характер этого феномена.

Нам представляется, что самореализация это комплексное психологическое образование, детерминированное врожденными и приобретенными, социальными факторами. Полноценная самореализация возможна исключительно в деятельности либо особой самодетельности, связанной с совершенствованием личности в ее нравственном и духовном аспектах.

Цель настоящего исследования заключалась в изучении доминирующих видов и особенностей самореализации у лиц с ограниченными возможностями. В исследовании приняли участие инвалиды-колясочники – 39 человек и инвалиды по зрению – 42 человека. Возраст испытуемых 24–36 лет.

На первом этапе использовалась авторская анкета для выявления самооценки своей самореализации.

Анкета включала четыре раздела. В первом блоке вопросы касались уровня своей удовлетворенности настоящим, своими действиями и достижениями, ощущением успешности. Второй блок оценивал оптимистичность будущего. Третий – доминирующие ценности; и четвертый – реализация себя в различных аспектах жизнедеятельности. Отмеченные в анкете блоки вопросов соответствуют отдельным критериям самореализации.

На втором этапе эмпирического исследования использовалась авторская методика «Тест суждений самореализации личности». Стандартизация теста проводилась в течение двух лет на выборке студентов с первого по пятый курс, учащихся старших классов, а также учителях, врачах и военных специалистах. Тест содержит 102 вопроса и восемь шкал, семь из которых являются базовыми. Каждая из шкал содержит по две биполярных переменных, за исключением дополнительной, согласно полисистемному подходу самореализации личности [10].

К базовым относятся социально-значимые и личностно-значимые ценности (ценностно-целевая шкала); энергичность и аэнергичность (динамическая шкала); оптимистичность и пессимистичность (эмоциональная шкала); интернальность и экстернальность (организационная шкала) социоцентризм и эгоцентризм (мотивационная шкала); креативность и консервативность (когнитивная шкала); конструктивность и де-

структивность (прогностическая шкала); социальные барьеры самореализации и личностные барьеры самореализации (компетентно-личностная шкала); дополнительная шкала (искренности).

Суть данного подхода заключается в том, что отправной точкой самореализации личности является стремление к воплощению своих способностей и возможностей, опредмечиванию личностных и профессиональных качеств, которое имеет свою силу, интенсивность, способы и приемы воплощения (динамические характеристики). Оно может быть оценено со стороны направленности мотивации. Стремление по-разному осознается и осмысливается человеком (когнитивная сторона). В основе стремлений заложены ценности-цели (ценностно-целевой аспект). Оно переживается и регулируется субъектом (эмоциональный и организационный параметры) и имеет промежуточный и конечный результат.

Перспективность и продуктивность данного подхода обусловлена тем, что, во-первых, он способствует решению фундаментальной проблемы преодоления разрыва между указанными характеристиками, которые по своей природе являются целостными, системными. Во-вторых, он открывает возможности познания структуры самореализации и внутренних механизмов взаимодействия, различных ее компонентов. В-третьих, он создает предпосылки для разработки научно-обоснованных технологий активизации и коррекции различных видов самореализации. В-четвертых, позволяет учитывать природу различных компонентов, с одной стороны – инструментально стиливых, а с другой мотивационно-смысловых.

Первая группа признаков в большей мере обусловлена природными предпосылками, зависит от черт темперамента и свойств нервной системы.

Вторая группа в значительной степени зависит от социального окружения, среды, условий деятельности, более подвижна и изменчива.

И наконец последнее, данный подход дает возможность выявить психологические особенности самореализации в зависимости от пола, возраста, социокультурного окружения, национально-этнических и индивидуально-типологических особенностей, т. е. он позволяет установить все многообразие стилей проявления самовыражения субъекта.

Представленная методика позволяет диагностировать и различные виды самореализации личности: социальную, профессиональную и личностную.

Итак, результаты пилотажного исследования показали, что только 20% испытуемых слабовидящих оценили уровень своей самореализации как достаточно высокий. При этом они уверенно воспринимают будущее, их не очень страшит социально-экономическая нестабильность в обществе, так как они чувствуют определенную социальную защищенность на государственном уровне. Для данной категории респондентов доминирующими ценностями выступают здоровье, общение и занятость, т. е. увлечения, хобби. Все испытуемые этой подгрупп увлечены любимым занятием. В основном они принимают участие в творческих коллективах и различного рода кружках и клубах по интересам. Большинство испытуемых оценили

уровень своей самореализации только на 50%; 30% отметили у себя низкий уровень самореализации.

Среди причин низкой реализации своих возможностей называли социально-психологические преграды, ограниченное количество творческих коллективов, общественных организаций и спортивных клубов, где рады инвалидам. Отдаленные перспективы для этих респондентов видятся в мрачном цвете. Их пугает будущее, в связи с ухудшением здоровья и равнодушием общества. В качестве основной ценности они называют заботу об инвалидах. Показательно, что у этих респондентов снижена социальная активность, они практически ничем не интересуются, не посещают клубы по интересам, не занимаются спортом, не состоят в общественных организациях. Более 45% процентов из них не осведомлены о государственных программах, направленных на социальную защищенность этой категории граждан. И, как следствие, оценивают степень своей защищенности на низком уровне.

Несколько иная картина прослеживается по самооценке самореализации у лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Среди этих респондентов 35% не удовлетворены своей жизнью, причем, чем старше респондент, тем больше процент неудовлетворенности. Только 13% испытуемых все устраивает, они довольны своей жизнью. Несмотря на то, что 50% респондентов имеют среднее – специальное, 25% высшее и 12% неоконченное высшее образование, 52% опрошенных не реализуют себя ни в одной области профессиональной деятельности. Оставшиеся 48% респондентов занимают низкооплачиваемые, в основном рабочие должности в сфере услуг, промышленном секторе, ЖКХ и т. д.

Наиболее предпочитаемые увлечения – чтение книг и журналов, кулинария, спорт, вязание и шитье. Свободное время больше всего проводят в Интернет – около 4 часов в сутки, просмотр телевизионных программ – 3 часа, шитье и вязание и т. д. Шестьдесят процентов не заняты ни в одной общественной организации, 32% состоят в профсоюзах и обществах инвалидов и только 4% в спортивных секциях и 4% в религиозных сектах. Доминирующая часть респондентов 79% оценивают уровень своего материального благосостояния как средний, 17% ниже среднего и 4% как критический.

Таким образом, результаты пилотажного исследования позволили установить низкую социальную активность данной категории граждан, отсутствие востребованности у работодателей в специалистах с ограниченными возможностями, слабую социальную защищенность и отсутствие какой-либо работающей программы по психологическому сопровождению лиц с ограниченными возможностями.

Данные, полученные в ходе эмпирического исследования с помощью Теста суждений самореализации (С. И. Кудинов), позволили установить специфические особенности самореализации у респондентов с ограниченными возможностями (рисунок 1).

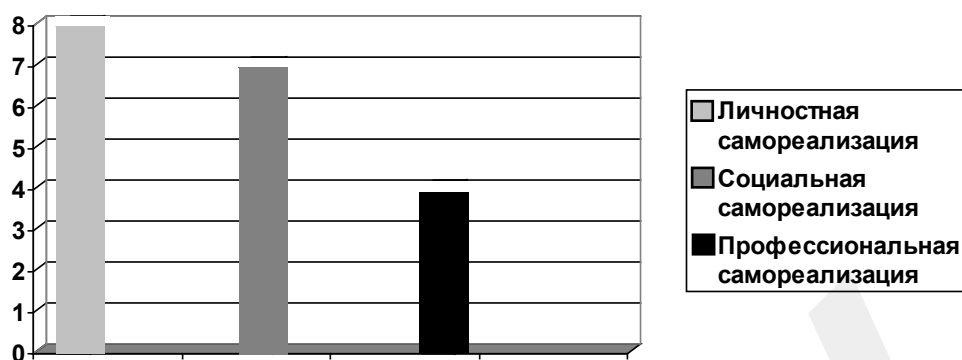


Рисунок 1

Как видно на рисунке 1 у испытуемых более всего выражена личностная самореализация, на втором месте социальная и соответственно профессиональная занимает низшую ступень. Необходимо отметить, что зафиксированные виды самореализации находятся на низком уровне.

Данная иерархия обусловлена, по всей видимости, сложившимися обстоятельствами. Наиболее доступным для этих респондентов оказывается личностное совершенствование, развитие себя как личности. Все это можно осуществить, не выходя из дома, благодаря чтению литературы, просмотру телепередач и прослушиванию радиопередач, использованию Интернет и т. д. Что касается социальной и профессиональной самореализации, то здесь возможности резко ограничены. Данное ограничение обусловлено целым комплексом проблем, таких как: трудности в перемещении, отсутствие необходимой секции, клуба, невостребованностью работодателями таких специалистов, отсутствием вакансий на рынке труда и т. д. Более того, со стороны лиц с ограниченными возможностями наблюдается некоторая инертность, пассивность, нежелание заявить о себе даже там, где для этого есть возможность. Часть из них просто довольствуется тем, что имеет малый социальный пакет. Анализируя специфику проявления самореализации у респондентов можно отметить иерархическое строение переменных (рисунок 2).

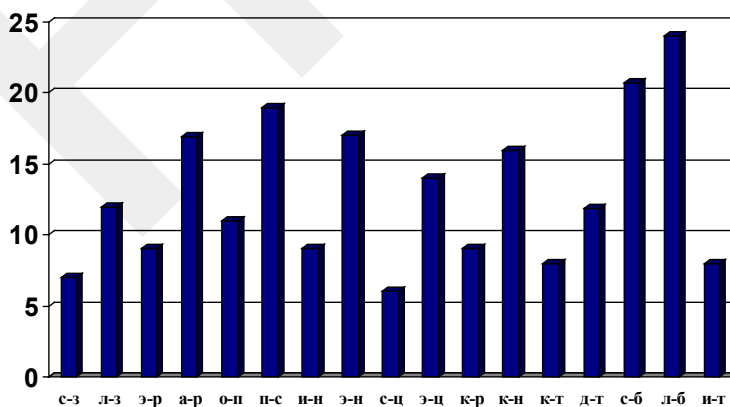


Рисунок 2

Выраженность средних значений самореализации у лиц с ограниченными физическими возможностями

Примечание: Условные обозначения: с-з социально-значимые ценности; л-з личностно-значимые ценности; э-р эргичность; а-р анаэргичность; о-п оптимистичность; п-с пессимистичность; и-н интернальность; э-н экстернальность; с-ц социоцентризм; э-ц эгоцентризм; к-р креативность; к-н; консервативность; к-т конструктивность; д-т деструктивность; с-б социальные барьеры; л-б личностные барьеры; и-т искренность.

Согласно рисунку 2 можно констатировать, что в структурной организации самореализации личности лиц с ограниченными возможностями доминируют все агармонические переменные, причем наибольший вес зафиксирован по социальным и личностным барьерам, пессимистичности, экстернальности и анаэргичности. С содержательной стороны это означает, что респонденты испытывают большие личностные трудности при самореализации: тревожность, страхи, стеснительность, которые выступают препятствием для наиболее полного самовыражения и проявления активности. И социальные трудности: отсутствие, либо недостаток сферы приложения своих сил и способностей, равнодушие окружающих, незнание и отсутствие опыта позиционирования своих возможностей и целый ряд других факторов. Отмеченные препятствия к полноценной самореализации вызывают эмоциональный отклик у респондентов, характеризующийся упадком сил, снижением настроения, раздражительностью, апатией и пессимистическим восприятием своей перспективы. Что, в свою очередь, снижает тонус этих испытуемых, выражающийся в проявлении анаэргичности, т. е. снижении активности, инициативности, использовании однотипных непродуктивных способов самовыражения и т. д. Примечательно, что респонденты при этом полностью полагаются на окружение, других людей, обстоятельства – экстернальность. В том, что они не могут полностью реализоваться, виновны с их точки зрения обстоятельства и другие люди. В тоже время основными побудительными силами к проявлению самореализации выступают личностно-значимые ценности и эгоцентрические мотивы. Иначе говоря, испытуемые склонны проявлять активность, для того чтобы реализовать свое «Я» только тогда, когда видят личную выгоду, перспективу, в противном случае им скучно, неинтересно, трудно и т. д.

Итак, проведенное пилотажное исследование позволило выявить некоторые специфические моменты в особенностях и механизмах проявления самореализации личности с ограниченными физическими возможностями. Полученные результаты служат основой для более глубокого исследования данной проблемы.

Библиографический список

1. **Фельдштейн, Д. И.** Человек в современной ситуации: тенденции и потенциальные возможности развития [Текст] / Д. И. Фельдштейн // Мир психологии. – 2005. – № 1. – С. 15–24.

2. **Селезнева, Е. В.** Общение как среда для саморазвития личности [Текст]/ Е. В. Селезнева // Журнал прикладной психологии. – 2002, № 2. – С. 49–54.
3. **Ананьев, Б. Г.** Психология и проблемы человекознания [Текст]/ Б. Г. Ананьев. – М.: Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «МОДЭК». – 1996. – 384 с.
4. **Абульханова-Славская, К. А.** Стратегия жизни [Текст]/ К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
5. **Анцыферова, Л. И.** К психологии личности как развивающейся системы [Текст]/ Л. И. Анцыферова// Психология формирования и развития личности. – М., 1981.
6. **Леонтьев, Д. А.** Самореализация и сущностные силы человека [Текст]/ Д. А. Леонтьев// Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии/ Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М., 1997. – С. 156 – 177.
7. **Галажинский, Э. В.** Детерминация самореализации личности: направления исследований [Текст]/ Э. В. Галажинский // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов 25–28 июня 2003 года: в 8 т. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2003.
8. **Коростылева, Л. А.** Психология самореализации личности: брачно-семейные отношения [Текст]/ Л. А. Коростылева. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. унив., 2000.
9. **Кудинов, С. И.** Полисистемный подход исследования самореализации личности [Текст]/ С. И. Кудинов// Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 11. – с. 337–346.
10. **Кудинов, С. И.** Теоретические аспекты обоснования полисистемной модели самореализации личности [Текст]/ С. И. Кудинов// Самореализация личности в современных социокультурных условиях/ Материалы Всероссийской научно–практической конференции в 3 т./ – Тольятти: Изд-во ТГУ, Гуманитарный институт, 2007. – Т. 1: Современные проблемы развития личности. – С. 114–119.
11. **Кудинов, С. И.** Системное исследование самореализации личности [Текст]/ С. И. Кудинов// Научный вестник академии управления и сервиса/ Межвузовский сборник научных трудов: Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина; Академия управления и сервиса. Вып. 2/ Под ред. В. М. Юрьева/ – Тамбов: Изд-во Р. В. Першина, 2008. – С. 263 – 270.
12. **Кудинов, С. И.** Системная модель самореализации личности [Текст]/ С. И. Кудинов// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика/ – М.: Изд-во РУДН, 2008. – № 1. – С. 28–37.
13. **Никитина, Е. А.** Самореализация школьника в учении: (теория и практика) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук/ Е. А. Никитина. – Саратов, 2002.
14. **Коган, Л. Н.** Цель и смысл жизни человека [Текст]/ Л. Н. Коган. – М.: Мысль, 1984. – 149 с.

УДК 159.9:37.015.3

Седова Екатерина Анатольевна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков ВГАВТ (Волжская Государственная Академия Водного Транспорта), аспирант кафедры социальной психологии НГПУ (Нижегородский Государственный Педагогический Университет), ekaterin-sedov@yandex.ru, Нижний Новгород

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ДЕВУШЕК И ЮНОШЕЙ – СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Sedova Ekaterina Anatolievna

A senior tutor of the Foreign Languages Chair of Volga State Academy of Water Transport, a post-graduate student of the Social Psychology Chair of Nizhny Novgorod State Pedagogical University, ekaterin-sedov@yandex.ru, Nizhny Novgorod

RESPONSIBILITY OF MALE AND FEMALE TECHNICAL COLLEGE STUDENTS IN THE COURSE OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Целью обучающих и воспитательных воздействий в учебном процессе ВУЗа является актуализация познавательной активности, мотивов обучения и формирование положительного и ответственного отношения студентов к изучаемому предмету, в нашем случае, к предмету «иностраннй язык».

С этой целью преподавателю необходимо тщательно проанализировать и проникнуться в причины мотивов, целей, стратегий обучения иностранному языку учащихся (студентов).

Наряду с этим, необходимо принимать во внимание и такие внешние факторы как посещаемость учебных занятий, успеваемость, добровольное выполнение учебных заданий. Данные факторы, с нашей точки зрения являются важными в процессе формирования ответственности при обучении иностранному языку.

С. В. Бессмертная подчеркивает, что ответственность в психологии рассматривается либо как отдельная категория, основу которой составляет личностная черта, либо как разные категории, такие как, чувство ответственности, свойство личности, способность отвечать, готовность (установка) к ответу, черта характера [2].

Автор отмечает, что большинством исследователей ответственность соотносится с чертами личности :ответственность имеет положительные корреляции с такими социальными качествами личности, как самостоятельность, честность, справедливость, принципиальность, чувство долга, следование общественным нормам. Ответственность, с точки зрения С. В. Бессмертной, всегда связана с деятельностью человека, с его выбором, с принятием решения. Ответственность не может рассматриваться как

самостоятельный фактор, ядро ответственности составляет релевантный ей фактор, и таким фактором является интернальность (локус контроля) [2].

Д. МакГрегором отмечается связь ответственности с деятельностью и мотивацией. Автор предлагает две основные теории мотивации: теорию «Х» и теорию «Y». С точки зрения теории «Х», среднестатистический человек ленив и стремится избегать работы, работники не очень честолобивы, боятся ответственности и предпочитают, чтобы ими руководили, в поведении работников доминирует стремление к безопасности, работников следует принуждать трудиться под угрозой санкций, при этом, не забывая о вознаграждении. Таким образом, в деятельности руководителя должна преобладать мотивация подчиненных, основанная на страхе наказания.

С точки зрения теории «Y», нежелание работать и нести ответственность за результаты своей деятельности – это не врожденное качество работника, а следствие неблагоприятных условий труда, которые подавляют прирожденную любовь к труду. При благоприятном, успешном прошлом опыте работники, напротив, стремятся брать на себя ответственность, формируя в себе такие качества как самодисциплина и самоконтроль. Лучшими средствами осуществления целей организации являются вознаграждение и личностное развитие. Трудовой потенциал работников значительно выше, чем это принято считать, созидательные возможности личности используются лишь частично, работникам необходимо предоставлять больше свободы для проявления самостоятельности, инициативы и творчества и создавать для этого благоприятные условия [15].

У. Оучи, продолжив исследования Д. МакГрегора, разработал теорию «Z», с точки зрения которой, люди предпочитают работать в группе и, соответственно, осуществлять групповой метод решения, хотя должна присутствовать индивидуальная ответственность за результаты труда. Предпочтительным является неформальный контроль за результатами труда на основе четких методов и критериев оценки [16].

В работах А. И. Крупнова, В. П. Прядина ответственность рассматривается как системный фактор. В структуре ответственности авторами выделяется ряд параметров, мотивационный, эмоциональный, когнитивный, динамический, регуляторный и результативный. Данные параметры объединяются в два компонента: инструментальный и мотивационный. На основании сочетаемости этих компонентов выделяются такие типы ответственности как гармонический и агармонический. Гармонический тип характеризуется высокими значениями инструментального и мотивационного компонентов (ИМ). Внутри агармонического типа ответственности выделяются 3 подтипа, первый из них характеризуется низкими значениями инструментального и мотивационного компонентов (им), второй – высокими значениями инструментального значения и низкими – мотивационного (Им), третий – низкими значениями инструментального компонента и высокими мотивационного(иМ) [5; 7].

К гармоническому типу ответственности В. П. Прядеин относит такие факторы как динамическая эргичность, социоциентрическая мотивация, осмысленность, продуктивность, стеничность эмоций и выраженная интернальность. Агармонический тип ответственности характеризуется такими факторами как азргичность, астеничность, эгоцентризм, экстернальность [7].

И. В. Тихомирова, Н. Ф. Шляхта занимались исследованием ответственности у студентов с различными типами обучаемости. Авторы классифицировали студентов по различным таксонам обучаемости. Ими были выделены следующие таксоны обучаемости: СС (средние значения показателей интеллекта и средние показатели темпа усвоения знаний), СН (средние значения показателей интеллекта и низкие значения показателей темпа усвоения знаний) и ВС (высокие значения показателей интеллекта и средние значения показателей усвоения темпа знаний).

Используя опросник многомерно-функционального анализа ответственности В. П. Прядеина, среди студентов таксона СС авторы выявили 39% высокоответственных студентов (ИМ). Такие студенты не только хотят быть ответственными, но и владеют приемами ответственного поведения, а также имеют высокую продуктивность в использовании ответственности как черты личности.

36% студентов данного таксона обучаемости отнесены авторами к агармоническому типу ответственности (им). Студенты с таким типом ответственности надеются на других или на обстоятельства, не испытывают положительных эмоций при выполнении ответственных заданий, практически не владеют приемами ответственного поведения. Подобные студенты отнесены авторами к категории «безответственных».

Среди студентов таксона ВС было выявлено примерно одинаковое количество «безответственных» и «высокоответственных» студентов, с высокими и низкими показателями по обоим компонентам ответственности, инструментальному и мотивационному (ИМ, им), лишь у 5% студентов указанного таксона инструментальный компонент преобладает над мотивационным.

Среди студентов таксона СН авторы выявили одинаковое количество студентов (30%) с высокими значениями инструментального и мотивационного компонентов и высокими значениями инструментального и низкими значениями мотивационного компонентов (ИМ, Им). У 10% студентов указанного таксона обучаемости обнаруживаются высокие значения мотивационного компонента и низкие значения инструментального компонента (иМ). Авторы отмечают, что студенты данного таксона отличаются от студентов других таксонов именно по этому типу ответственности, это те студенты, которые хотели бы быть ответственными, но не владеют соответствующими навыками и приемами [10].

Интересная на наш взгляд типология ответственности, представлена в исследовании В. Е. Купченко. При построении типологии ответственности, автор использует данные, полученные по методике В. П. Прядеина, и при-

меняет процедуру иерархического кластерного анализа, в результате которой выделяются 3 типа ответственности:

1. Исполнительский тип

Автор относит 18,75% испытуемых к данному типу ответственности. Для данного типа ответственности характерны высокие показатели по таким компонентам ответственности как регуляторная интернальность, высокие показатели по динамической эргичности и низкие показатели по таким компонентам как динамическая аэргичность, когнитивная осведомленность, операциональные трудности.

Индивидам с данным типом ответственности свойственно проявление самостоятельности, самокритичности, независимости при выполнении ответственных заданий. Также при выполнении ответственных заданий, им свойственна тщательность, применение неоднократно проверенных на практике способов выполнения подобных заданий. Индивиды с исполнительским типом ответственности не испытывают трудностей, связанных с характером выполняемого задания или окружающими людьми, а также обусловленных тревожностью, неуверенностью, плохим настроением. Им не свойственно проявлять нерешительность, необязательность, они не отказываются от выполнения ответственных заданий. Автор отмечает, что при реализации ответственного поведения, у лиц с исполнительским типом ответственности, отсутствует личностно-значимая мотивация, т. е. они не стремятся получить поощрение, вознаграждение за качественное выполнение задания.

2. Избегающий тип

К данному типу ответственности относятся 45,83% испытуемых. Для испытуемых с данным типом ответственности характерна высокая выраженность таких компонентов ответственности как когнитивная осмысленность, содержательно-смысловые стремления, астеническая эмоциональность, интернальная регуляторность, не выявляется низких значений по указанным компонентам. Для индивидов с данным типом ответственности характерны независимость, самокритичность, самостоятельность, добросовестность, обязательность при выполнении ответственных заданий, а также направленность на выполнение дел альтруистического характера. Лица с указанным типом ответственности имеют представления о приемах ответственного поведения, но испытывают отрицательные эмоции при необходимости выполнения, в ходе реализации и при неуспешности выполнения ответственного задания.

3. Оптимальный тип

35,42% испытуемых отнесены автором к данному типу ответственности. Для данного типа характерны высокие показатели по параметрам динамической эргичности, социоцентрической мотивации, когнитивной осмысленности, предметной продуктивности, предметной, субъективной, эмоциональной стеничности, регуляторной интернальности, инструментально-стилевым и содержательно-смысловым стремлениям и низкие показатели

по эгоцентрической мотивации и регуляторной экстернатности. Подобно исполнительскому и избегающему типу ответственности, для данного типа ответственности характерны самокритичность, независимость, самостоятельность, добросовестность, альтруистическая направленность выполняемых заданий, четкое представление о стержневой основе ответственности. Подобно исполнительскому типу ответственности, характерно преобладание социально-значимой мотивации над личностно-значимой. В отличие от двух других типов ответственности, для оптимального типа ответственности характерна выраженность эмоционального компонента, это связано с высокими показателями по параметру стеничности. Лица с оптимальным типом ответственности испытывают положительные эмоции при выполнении ответственных заданий. Наряду с этим, для них характерно проявление решительности, стремления занять лидирующее положение. Результативный компонент ответственности проявляется в добросовестности при выполнении общественных дел и дел, связанных с личностным благополучием, самореализацией, всесторонним развитием личности [6].

На основе анализа приведенных литературных данных нами проведен эксперимент, целью которого было выявление гендерных особенностей ответственности при обучении иностранному языку студентов технического ВУЗа. Исследование проводилось на базе Волжской Государственной Академии Водного Транспорта (ВГАВТ).

В работе приняло участие 150 студентов, из них 75 студентов 1–2 курсов (50 юношей и 25 девушек) и 75 студентов 3–5 курсов (60 юношей и 15 девушек).

Так как целью обучения иностранному языку во ВГАВТ является формирование интегративной и инструментальной мотивации, особое внимание при исследовании ответственности у девушек и юношей было обращено на выраженность мотивационного и инструментального компонента ответственности. Нами были выделены девушки и юноши с гармоническим и агармоническим типом ответственности [5; 8].

Среди студентов 1–2 курсов было выявлено лишь **14%** юношей с гармоническим типом ответственности, с высокой выраженностью инструментального и мотивационного компонентов (**ИМ**). Достаточно большое количество юношей – студентов младших курсов с агармоническим типом ответственности, из них **35%** юношей с низкими значениями обоих компонентов, инструментального и мотивационного (**им**), **26%** юношей с низкими значениями инструментального и высокими значениями мотивационного компонентов (**иМ**), **25%** юношей с высокими значениями инструментального и низким значениями мотивационного компонентов (**Им**).

Такие низкие показатели ответственности у юношей – студентов 1–2 курсов, возможно, связаны с тем, что у них достаточно сложно происходит формирование интегративной мотивации, что является целью обучения иностранным языкам на младших курсах.

Проведенные нами ранее исследования показывают, что юноши в основном не проявляют интереса к учебному материалу (разговорные темы,

тексты, художественные тексты, отражающие специфику стран изучаемого языка), зачастую испытывают астенические эмоции, у них достаточно высокие показатели отрицательных функциональных состояний.

Также, среди юношей – студентов младших курсов было выявлено **69%** лиц с избегающим типом ответственности, **15%** – с исполнительским и **14%** – с оптимальным типом.

Среди девушек – студенток 1–2 курсов отмечается **70%** с гармоническим типом ответственности, высокой выраженностью обоих компонентов: инструментального и мотивационного (**ИМ**).

Кроме того, отмечается **14%** девушек с преобладающим мотивационным компонентом ответственности (**иМ**), **13%** девушек с преобладающим инструментальным компонентом (**Им**) и **3%** девушек с низкой выраженностью инструментального и мотивационного компонентов (**им**).

Такие существенные различия в показателях ответственности у девушек и юношей обусловлены тем, что у девушек значительно легче происходит формирование интегративной мотивации. Для девушек в значительно большей мере, нежели для юношей характерны богатые и обстоятельные монологи по изучаемым разговорным темам и интересные интерпретации художественных текстов. Как показывает анализ академической успеваемости на 1–2 курсах, **75%** девушек имеют хорошие и отличные результаты по итогам семестра, среди юношей такой процент значительно ниже (**35–40%**).

По результатам проводимых нами ранее исследований, очевидно, что для девушек-студенток младших курсов в большей степени, нежели для юношей характерно проявление стенических эмоций и положительные функциональные состояния относительно занятий по иностранному языку.

Среди девушек – студенток 1–2 курса отмечается **50%** с оптимальным типом ответственности, **40%** – с исполнительским и **10%** – с избегающим типом ответственности.

Полученные результаты представлены на рисунках 1, 2:

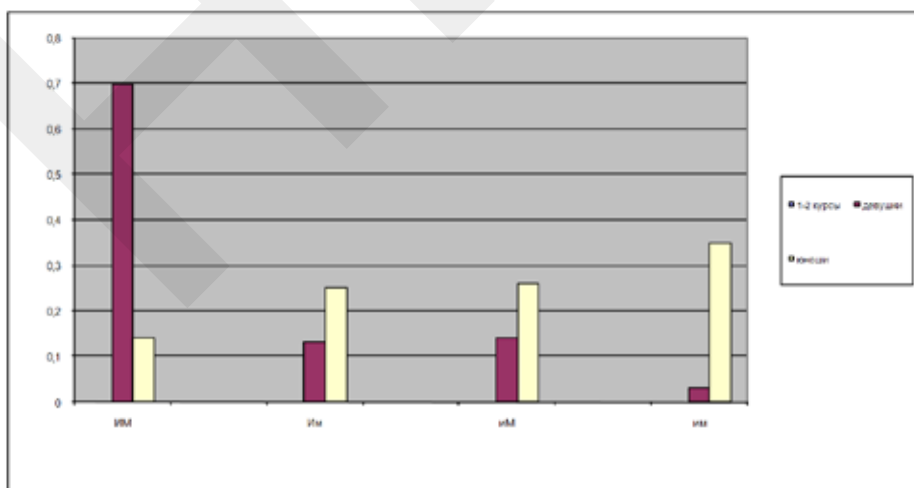


Рисунок 1 – Выраженность инструментального и мотивационного компонентов ответственности у девушек и юношей-студентов 1–2 курсов (%)

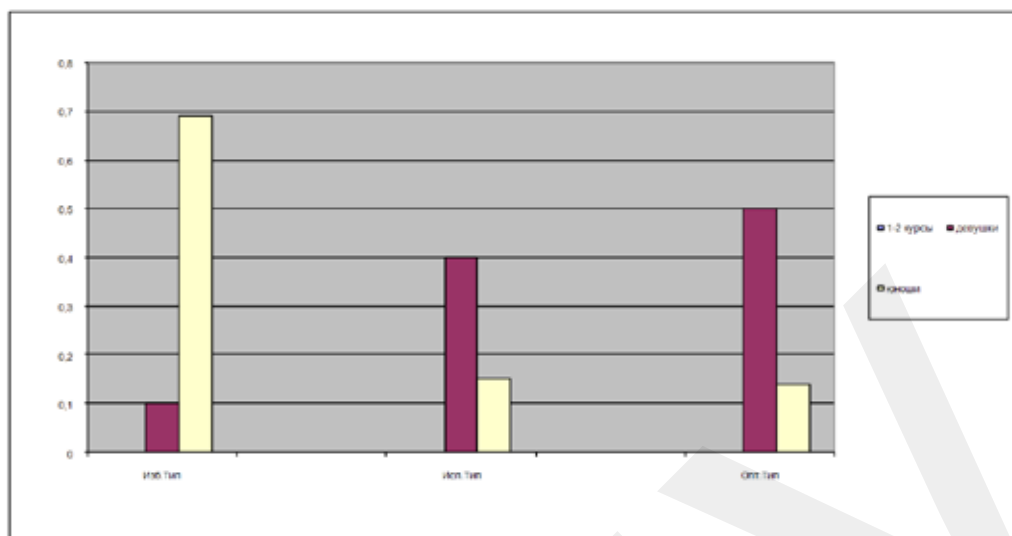


Рисунок 2 – Выраженность различных типов ответственности у девушек и юношей-студентов 1–2 курсов (%)

По сравнению с младшими курсами, среди юношей – студентов 3–5 курсов наблюдается значительно более высокий процент выраженности обоих компонентов ответственности, инструментального и мотивационного (**ИМ**), было выявлено **40%** юношей с гармоническим типом ответственности.

Целью обучения иностранному языку на 3–5 курсах является формирование инструментальной мотивации, что связано с чтением и анализом технических текстов на языке, а также с практическим применением знаний, полученных на занятиях по иностранному языку. Отмечается, что у юношей легче, нежели у девушек происходит формирование инструментальной мотивации. Будущие профессии студентов ВГАВТ связаны с зарубежными командировками, в частности, студентов механического, электромеханического, радиотехнического факультетов, это обуславливает необходимость свободного владения иностранным языком. Подавляющее большинство студентов факультетов, занимающихся подготовкой кадров для работы за рубежом, составляют юноши, в связи с этим юноши в большей мере, по сравнению с девушками задумываются о практическом применении знаний по иностранному языку, что очевидно из данных, полученных нами в результате анкетирования относительно мотивации обучения иностранному языку [8].

Недавно во ВГАВТ поступила информация о том, что юноши, имеющие низкие результаты по иностранному языку, могут быть не допущены на практику за рубеж. Возможно, этим объясняется столь резкое возрастание показателей относительно гармонического типа ответственности по сравнению с младшими курсами, а также большая выраженность стенических эмоций и рост положительных функциональных состояний под воздействием упомянутого внешнего фактора.

Также среди юношей – студентов старших курсов отмечается **35%** юношей с более выраженным инструментальным компонентом ответственности (**Им**), **15%** с более выраженным мотивационным компонентом (**иМ**) и **10%** низкими показателями обоих показателей ответственности (**им**), что существенно ниже по сравнению с младшими курсами (**35%**).

Среди юношей-старшекурсников отмечается **50% лиц** – с оптимальным, **35%** – с исполнительским и **25%** – с избегающим типами ответственности. Очевидно значительное снижение процента юношей с избегающим типом ответственности по сравнению с младшими курсами (**69%**), однако этот процент по-прежнему остается достаточно высоким.

Что касается девушек-студенток 3–5 курсов, наблюдается резкое снижение процента с гармоническим типом ответственности, характеризующейся высокими показателями мотивационного и инструментального компонентов (**ИМ**) – **30%**, на 1–2 курсах такие показатели составляют **70%**.

Данный факт связан с большими трудностями в формировании инструментальной мотивации у девушек, по сравнению с юношами. Юношам более близки, понятны и интересны технические тексты, юноши изначально нацеливаются на получение перспективной работы за рубежом. Они убеждены, что знания по иностранному языку, полученные ими на 1–2 курсах не будут иметь существенного практического применения.

У девушек на старших курсах наблюдается снижение познавательного интереса к предмету, а также снижение процента положительных функциональных состояний, что следует из ранее проведенных нами исследований [8].

Также на старших курсах отмечается значительно более высокий процент девушек с низкими показателями инструментального и мотивационного компонентов ответственности (**им**) по сравнению с младшими курсами – **45%** и одинаковое количество с преобладающими инструментальным и мотивационным компонентами (**Им, иМ**) – **15%**. На старших курсах, кроме того, отмечается значительное увеличение процента девушек с избегающим типом ответственности по сравнению с младшими курсами – **60%**, что можно объяснить состоянием тревожности, которое испытывают девушки-старшекурсницы при неудачном выполнении ответственных заданий [9]. Наряду с этим, нами было выявлено существенное снижение процента девушек с оптимальным (**25%**) и исполнительскими типами ответственности (**15%**), по сравнению с младшими курсами.

Полученные результаты представлены на рисунках 3, 4:

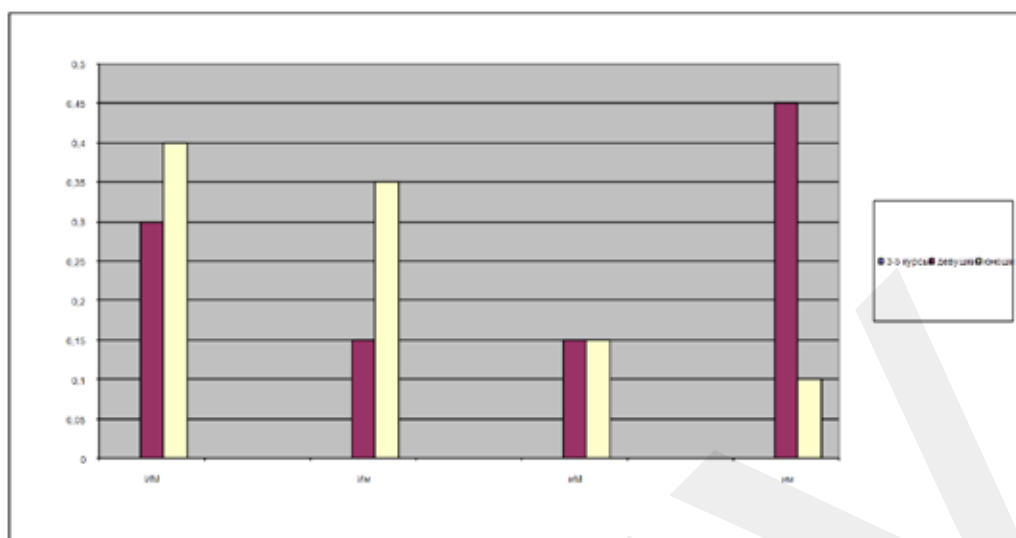


Рисунок 3 – Выраженность инструментального и мотивационного компонентов ответственности у девушек и юношей- студентов 3–5 курсов (%)

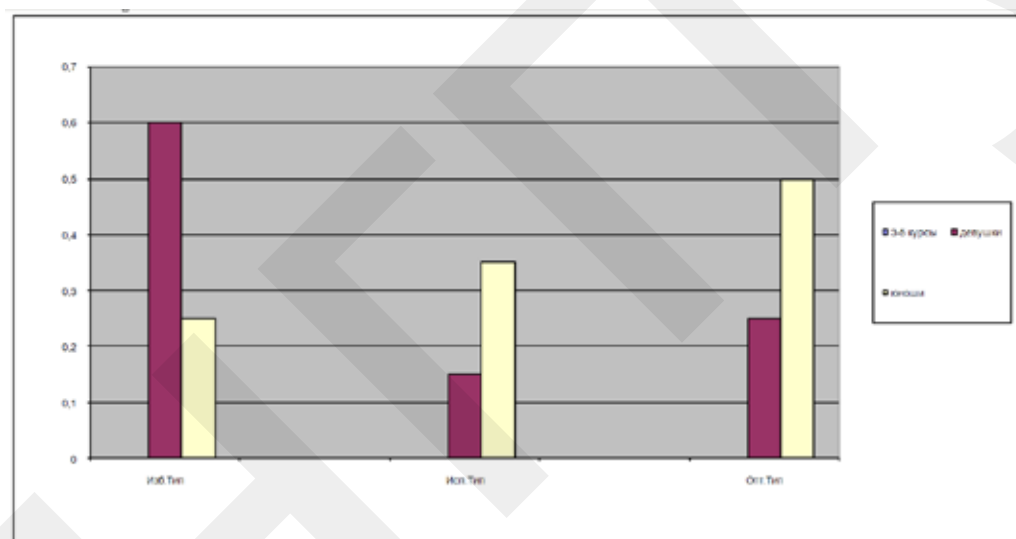


Рисунок 4 – Выраженность различных типов ответственности у девушек и юношей-студентов 3–5 курсов (%)

На основании проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что необходима разработка такой психолого-педагогической программы по иностранному языку, которая будет способствовать формированию у девушек и юношей-студентов всех курсов интегративной и инструментальной мотивации как извне, т. е. должна быть ориентирована на формирование ценностного отношения к стране и носителям изучаемого языка, а также на осознание важности применения иностранного языка в будущей профессии, так и изнутри, т. е. способствующая развитию важных личностных качеств, в частности, ответственности

Библиографический список

1. **Базель, Л.** Педагогические условия формирования мотивов изучения иностранного языка в лицее [Текст]: дис. докт. пед. наук, /Л. Базель. – Кишнев, 2006. –164 с.
2. **Бессмертная, С. В.** Исследование феномена ответственности в психологии [Текст]/ С. В. Бессмертная//Сборник научных трудов Сев. Кав. ГТУ. Серия «Гуманитарные науки», № 4. Северо-Кавказский Государственный технический университет. [http:// www.nestu.ru](http://www.nestu.ru)
3. **Гришаев, М. П.** Типы мотивов овладения иностранным языком.[Электронный ресурс] / М.П. Гришаев// Режим доступа: [http:// www.fan-nauka.narod.ru/ 2008.html](http://www.fan-nauka.narod.ru/2008.html)., свободный, 0,5 п. л.
4. **Крупнов, А. И.** Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности и черт характера [Текст]/А. И. Крупнов// Социально-психологические проблемы молодежи. – М.,1995. – с. 5 –12
5. **Купченко, В. Е.** Особенности характеристик жизненного пути у лиц с различным типом ответственности [Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук./В. Е. Купченко 19.00.01. – Омск,2004. – 25 с.
6. **Прядин, В. П.** Ответственность как системное качество личности [Текст]: уч. пособие./В. П. Прядин. – Екатеринбург. Урал. Гос. Пед. Ун-т, 2001.
7. **Седова, Е. А.** Гендерные особенности функциональных состояний студентов технического ВУЗа при обучении иностранному языку. [Текст]/ Е. А Седова //Технологии совершенствования подготовки педагогических кадров: теория и практика. Выпуск 12. / Издательство Татарского Государственного Гуманитарно-Педагогического Университета. Казань, 2008.
8. **Седова, Е. А.** Гендерные особенности личностной и ситуативной тревожности студентов технического ВУЗа при обучении иностранному языку [Текст]/Е. А. Седова. – Нижний Новгород , 2008.
9. **Тихомирова, И. В.** Выраженность свойства ответственности у студентов с разными типами обучаемости [Текст]/ И. В. Тихомирова, Н. Ф. Шляхта// Труды СГУ. Вып. 87. Гуманитарные науки. психология и социология образования. – М.: СГУ, 2005. – с. 60–67
10. **Gardner, R. C., Lambert W. E.** Attitudes and Motivation in Second Language Learning/Gardner R. C., Lambert// Rowley, Mass. Newbury House Publishers, 1984, p. 47–89
11. **Gardner R. C. , Lambert W. E.** Mirror of Language. The Debate on Bilingualism/ Gardner R. C., Lambert W. E.// New York: Basic Books, 1986, p. 78–113
12. **Gardner, R. C.** Towards a Full Model of Second Language Learning: An Empirical Investigation / R. C. Gardner, P. F. Tremblay, A–M., Masgoret // The Modern Language Journal, 81, III, (1997): 344 – 362.
13. **Gardner, R. C.** Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation / R. C, Gardner// – London, 1985.
14. **McGregor, D. M.** The Human Side of Enterprise. New York/D. M. McGregor// McHraw–Hill,1960
15. **Ouchi W. G.** Theory Z. / W. G. Ouchi// New York: Avon Books, 1982

РАЗДЕЛ X

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА, СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 800.870

Карпенко Диана Алексеевна

Кандидат психологических наук, доцент Ставропольского государственного университета, artemenko1003@yandex.ru, Ставрополь

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Karpenko Diana Alekseevna

The candidate of psychological sciences, the senior lecturer of the Stavropol state university, artemenko1003@yandex.ru, Stavropol

THE NEJROPSIHOLOGICHESKY APPROACH TO THE ANALYSIS OF SPEECH ACTIVITY

Нейропсихологический анализ строения речевой деятельности в настоящее время стал теоретической базой логопедической и психологической работы по преодолению трудностей формирования или нарушений речи. Основной задачей данного подхода является описание строения сложных функциональных систем речевой деятельности в норме и патологии, с использованием нейропсихологической методологии.

Основоположителем нейропсихологического подхода к анализу речевой деятельности является широко известный крупнейший психолог и врач А. Р. Лурия. Являясь интегративным, нейропсихологический подход не ограничивается изучением нейробиологического, мозгового, либо психологического пласта психического явления, а изучает все три пласта психического явления – биологический, психологический, социальный [1; 17; 20; 22].

«Личность человека является «внебиологическим явлением», однако, не смотря на это, она должна рассматриваться сквозь призму биологического, психологического и социального пластов. Ведь известно, что формирование, развитие и нарушение личности протекает с участием не только психологических и социальных, но и биологических факторов. А фундаментом и носителем психических процессов являются физиологические процессы. Эти три пласта, сквозь которые проходит любое психическое явление и в формировании, и в протекании и в патологии, взаимодействуют» [16, с. 67–68].

В соответствии с концепцией школы Л. С. Выготского высшие психические функции рассматриваются как сложные системные образования, состоящие из многих звеньев и объединённые едиными законами формирования и функционирования. Они формируются прижизненно, постепенно; по мере формирования их психологическая структура изменяется, что связано,

прежде всего, с овладением ребёнком речью и другими знаковыми системами. В разные возрастные периоды высшие психические функции различны по своей структуре, то есть по составу входящих в них звеньев. В силу этого и закономерности их реализации (т. е. системные закономерности их осуществления) различны. Нейропсихологическая трактовка подобного рода понимания психологических механизмов высших психических функций означает, что и мозговые механизмы, реализующие высшие психические функции, имеют системный характер и что эти механизмы изменчивы, динамичны. Иными словами, в разные возрастные периоды высшие психологические функции реализуются с помощью разных мозговых механизмов [5, с. 91–92].

Системные и динамические законы локализации (мозговой организации) высших психических функций проявляются и при компенсации дефектов, возникающих вследствие тех или иных поражений головного мозга. Восстановление нарушенных функций происходит за счет перестройки их первоначальной системной организации, т. е. за счет перестройки участвующих в их реализации мозговых механизмов. Однако и на разных этапах онтогенеза, и при разных периодах восстановления мозговые механизмы, обеспечивающие осуществление любой высшей психической функции, представляют собой сложные системные образования, в которых – на разных ролях – участвуют различные мозговые структуры, расположенные на разных уровнях ЦНС (коры и подкорковых образований). Нет единых мозговых «центров», ответственных за осуществление той или иной функции.

Представления А. Р. Лурия о высших психических функциях, как о сложных формах психической деятельности основываются на том, что любая психическая функция реализуется по законам психической деятельности. То есть включает в свой состав ряд этапов: этап мотивации, этап программирования деятельности, этап ее осуществления (с помощью соответствующих умственных действий или операций) и этап контроля, за полученными результатами. Подобная психологическая структура психической деятельности с точки зрения нейропсихологии предполагает участие в ее реализации не только собственно исполнительных операциональных мозговых механизмов, но и тех, которые ответственны за мотивационные, программирующие и контролирующие аспекты психической деятельности. По мнению автора с мозгом следует соотносить не функцию в целом и не отдельные блоки психической деятельности, а отдельные ее параметры, аспекты, такие как динамический, регуляторный, операциональный [5; 12; 18].

Б. Ф. Ломов при обсуждении многоплановых связей между биологическим и психическим подчеркивает, что в одних измерениях и при определенных обстоятельствах биологическое выступает по отношению к психическому как его механизм (физиологическое обеспечение психических процессов), в других – как предпосылка, а в третьих как содержание психического отражения, в четвертых как фактор, влияющий на психические явления, в

пятых как причина отдельных актов поведения, в шестых как условие возникновения психических явлений [4; 9; 10].

Б. Г. Ананьев выделил три группы механизмов, развитие и взаимодействие которых лежит в основе любого психического процесса: функциональные механизмы, связанные с определенными структурами, детерминированные онтогенетической эволюцией и природной организацией человека как представителя вида; операциональные механизмы, участвующие в развитии психических процессов и складывающиеся в деятельности самого индивида; мотивационные механизмы, выполняющие регулирующую роль по отношению к обоим названным выше механизмам. Построение высказывания также включает ряд последовательных механизмов, каждый из которых является существенным условием для этого процесса [5, с. 71].

Экспериментально-патологический метод в нейропсихологии позволяет предполагать, что каждое из условий, входящих как в сложный процесс формирования высказывания (кодирования мысли), так и в не менее сложный процесс декодирования (или понимания) высказывания, осуществляется при непосредственном участии ряда совместно работающих аппаратов мозга, которые и обеспечивают этот сложный процесс. Каждый из этих аппаратов играет свою собственную, специальную роль, вносит свой специальный вклад в построение функциональной системы, лежащей в его основе.

Этот принцип был подробно обоснован А. Р. Лурия при изучении нейропсихологической организации целого ряда форм человеческого поведения.

Современная наука о мозге и его деятельности установила, что каждая область головного мозга имеет свое строение, и ее работа связана со специальными функциями. Мозг человека, представляющий собой сложнейшую функциональную систему, работает при постоянном участии по крайней мере *трех основных блоков*, из которых один обеспечивает *бодрствование коры и дает возможность длительного осуществления избирательных, селективных, форм деятельности*, другой обеспечивает *получение, переработку и хранение информации* и третий – *программирование, регуляцию и контроль протекающей деятельности* (А. Р. Лурия).

Каждый акт поведения – целенаправленное действие, процесс восприятия, запоминания или мышления – опирается на совместную работу этих трех функциональных блоков, причем каждый из них обеспечивает свою сторону нужного процесса. Эти факты становятся ясны при длительном систематическом анализе тех измерений в психических процессах, которые наступают в результате локальных поражений тех или иных отделов мозга, возникающих в результате травм, опухолей или местных кровоизлияний.

Поражение аппаратов первого блока (стволовых отделов мозга, аппаратов медиальной коры или лимбической области) приводит к модально-неспецифическому снижению тонуса коры и делает избирательное, селективное, протекание психической деятельности невозможным или очень трудным.

Поражение аппаратов второго блока (вторичных отделов левой височной или теменно-затылочной области) существенно нарушает условия, необходимые для приема и переработки информации, причем каждое из этих поражений приводит к отчетливым модально-специфическим (зрительным, слуховым, пространственно-кинестетическим) нарушениям, а поражения этих аппаратов левого полушария коренным образом ограничивают возможность переработки соответствующей информации с помощью языка.

Наконец, поражение аппаратов третьего блока (лобных отделов мозга), не изменяя общего тонуса коры и не затрагивая основных условий процесса приема информации, существенно нарушает процесс ее активной переработки, затрудняя процесс возникновения намерений, программирования действий, препятствует стойкой регуляции и контролю, за их протеканием (А. Р. Лурия).

Ясно, что каждая из этих форм поражений мозга устраняет то или иное условие, необходимое для нормального протекания сознательной деятельности, и приводит к ее дезинтеграции, к распаду организованно работающих функциональных мозговых систем. Едва ли не наиболее существенным является, однако, тот факт, что каждое из таких поражений нарушает сознательную деятельность особым, специфическим образом, так что распады функциональных систем, возникающие в результате снижения тонуса коры, в результате нарушения модально-специфических форм обработки информации или в результате нарушения регуляции деятельности, резко отличаются друг от друга [5, с. 77–79].

Левое полушарие головного мозга у каждого человека является ведущим; заложенные в нем аппараты связаны с правой рукой, обеспечивают нормальное протекание речи и мыслительных процессов. Правое полушарие носит подчиненный характер и не имеет прямого отношения к регуляции речи. У левшей дело обстоит иначе, у них, наоборот, – правое полушарие является ведущим, а левое подчиненным.

Всякое высказывание предполагает наличие известного мотива или намерения сформулировать в речи определенную мысль. Однако, при локальном поражении лобных долей мозга именно этот процесс существенно нарушается (А. Р. Лурия, Е. Д. Хомская) и активное возникновение намерения, которое в основе программирования дальнейшего активного действия, страдает. Естественно, что в этих случаях наблюдается существенное нарушение активного формирования высказывания, которое будет выступать на фоне сохранности повторной и диалогической форм речи, не требующих создания стойкого намерения и активного формирования мысли.

Известно, что существуют локальные поражения мозга (прежде всего нижних отделов задней лобной области левого полушария, и ее связей с височными отделами), которые приводят к нарушению механизмов внутренней речи (А. Р. Лурия). Именно в этих случаях устраняются важные условия для подготовки развернутого высказывания, и даже при сохранности повторной и номинативной речи процесс формирования плавного развернутого высказывания будет нарушен [3; 14; 15].

Существуют случаи, при которых поражение других отделов мозга (вторичных отделов левой височной пасти) вызывает нарушение фонематического слуха, приводя: к «отчуждению смысла слов» и распаду четкого отбора лексических элементов речи при сохранении способности к активному поиску этих элементов. Естественно, что такое нарушение формирования высказываний, возникающее в этих случаях, будет носить совсем иной характер.

Поражение теменно-затылочных отделов левого полушария приводит к нарушению симультанных (пространственных) синтезов, что резко затрудняет организацию отдельных элементов информации в сложные системы и нарушает формирование сложных логико-грамматических отношений (А. Р. Лурия). Естественно, что такие дефекты приводят к нарушению совершенно иных звеньев формирования высказывания и его декодирования [11, с. 112–113].

Следует подчеркнуть, что нейропсихологический метод, заключающийся в наблюдении того, как «именно изменяется процесс перехода мысли в развернутое речевое сообщение и процесс расшифровки этого сообщения с переходом его в мысль при нарушениях различных мозговых механизмов, является лишь одним из путей объективного анализа высказываний.

Необходимо также отметить, что получаемые при подобном наблюдении факты осложнены рядом условий, специальных для патологического состояния мозга (патологической тормозимостью следов, утерей их избирательности, их патологической инертностью), т. е. имеют свои особенности и вовсе не являются простым скопом с нормального протекания этих же процессов. Однако при всех этих ограничениях нейропсихологический метод является одним из важнейших путей аналитического исследования реальных процессов формирования и декодирования речевого сообщения. Он обязательно должен быть использован там, где мы хотим выделить реальные звенья этого процесса и проследить ту роль, которую каждое звено играет в сложном процессе речевого общения (А. Р. Лурия). Все это дает основание предполагать, что нейропсихологический анализ изменения процесса формирования (кодирования) и понимания (декодирования) речевого сообщения при локальных поражениях мозга раскрывает новые перспективы для исследования этого сложного процесса и что та область исследования, которая получила в последнее время название нейролингвистики, будет небесполезна для решения этих важных и труднодоступных для исследования проблем [21, с. 134].

Таким образом, использование нейропсихологического метода для детального анализа компонентов, входящих в состав ряда психических процессов позволяет подойти к анализу речи (А. Р. Лурия, А. В. Семенович), письма (А. Р. Лурия), решения задач (А. Р. Лурия и Л. С. Цветкова), конструктивной деятельности (Л. С. Цветкова, мнестических процессов (А. Р. Лурия, А. Коновалов и А. Р. Лурия) [2; 6; 7; 8; 13; 19]. Все эти попытки наглядно показали, что нейропсихологический анализ тех изменений, которые наступают в протекании тех или иных видов деятельности в результате очаговых поражений мозга, может быть использован как один из приемов

объективного анализа их внутреннего строения и для объективного изучения той роли, которую играет то или иное звено, входящее в состав того или иного действия в его протекании.

Библиографический список

1. **Ахутина, Т. В.** Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. [Текст]/ Т. В. Ахутина. – М., 1989.
2. **Бельтюков, В. И.** К проблеме восприятия и продуцирования устной речи [Текст]/ В. И. Бельтюков. // Психологический журнал. – Том 9. – № 3. – 1988.
3. **Витт, Н. В.** Эмоциональная регуляция в речемыслительных процессах // Психологический журнал. – Том 7. – № 3, – 1998.
4. **Выготский, Л. С.** Развитие высших психических функций. [Текст]/ Л. С. Выготский. – М., 1960.
5. **Горохова, С. И.** Психоллингвистические особенности механизма порождения речи по данным речевых ошибок [Текст]: дис. ... канд. филол. наук./ С. И. Горохова. – М., 1986.
6. **Дергачева, Л. А.** Слово и образ в речемыслительной деятельности (К проблеме взаимосвязи) [Текст]/ Л. А. Дергачева, А. М. Шахнорович. // Виды и функции речевой деятельности. – М., 1977.
7. **Дридзе, Т. М.** Язык информации и язык реципиента как факторы информированности. [Текст]/ Т. М. Дридзе. – М., 1972.
8. **Ейгер, Г. В.** Механизм контроля языковой правильности высказывания. [Текст]/ Ейгер, Г. В. – Харьков, 1990.
9. **Ейгер, Г. В.** Язык и личность. [Текст]/ Г. В. Ейгер, И. А. Рапопорт, – Харьков, 1991.
10. **Жинкин, Н. И.** Речь как проводник информации. [Текст]/ Н. И. Жинкин. – М., 1982.
11. **Залевская, А. А.** О комплексном подходе к исследованию закономерностей функционирования языкового механизма человека [Текст]/ А. А. Залевская. // Психоллингвистические исследования в области лексики и фонетики. – Калинин, 1981.
12. **Лейтес, Н. С.** К проблеме сензитивных периодов психического развития человека [Текст]/ Н. С. Лейтес. // Принцип развития в психологии. – М., 1978.
13. **Леонтьев, А. А.** Психоллингвистика и проблема функциональных единиц речи [Текст]/ А. А. Леонтьев. // Вопросы теории языка в современной зарубежной лингвистике. – М., 1961.
14. **Леонтьев, А. А.** Психоллингвистические единицы и порождение речевого высказывания. [Текст]/ А. А. Леонтьев. – М., 1969.
15. **Луцких, И. М.** О роли некоторых грамматических трансформаций при различных условиях речевого общения. [Текст]/ И. М. Луцких. – М., 1968.
16. **Максименко, М. Ю.** Пособие для практических занятий по нейропсихологической диагностике. [Текст]/ М. Ю. Максименко, М. С. Ковязина. – М., 1998.
17. **Маркосян, А. С.** Психоллингвистические особенности синтаксиса разговорной речи [Текст]: дис. ... канд. психол. наук./ А. С. Маркосян. – М., 1983.
18. **Основы теории и практики логопедии** // Под ред. Р. Е. Левиной. – М., 1968.
19. **Радзиховская, В. К.** Аксиологическая значимость языковых средств со значением мысле-рече-языкового действия в поле взаимности. [Текст]/ В. К. Радзиховская. – М., 1997.

20. **Рафикова, Н. В.** Психологическая структура слова как набор фиксированных установок [Текст]/ Н. В. Рафикова. // Психолингвистические исследования слова и текста. – Тверь, 1997.

21. **Рафикова, Н. В.** Психолингвистическое исследование процессов понимания текста. [Текст]/ Н. В. Рафикова. – Тверь, 1999.

22. **Халилова, Л. Б.** Психолингвистический подход и его использование в изучении речевых расстройств. [Текст]/ Л. Б. Халилова. – М., 1997.

УДК: 37.091 (4/9)

Моргачева Елена Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии Института психологии им. Л. С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, elmorgacheva@yandex.ru, Москва

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ В АМЕРИКАНСКОЙ НАУКЕ

Morgacheva Elena Nikolayevna

Dozent of the Chair of Special Psychology, Russian State University for Humanities, elmorgacheva@yandex.ru, Moscow

NEW APPROACHES TO THE DEFINITION OF MENTAL RETARDATION IN THE USA

Предваряя статью, автору хотелось бы коротко остановиться на важных для понимания позиции американских исследователей положениях.

Несмотря на наличие нескольких подходов изучения умственной отсталости в стране, официальным в течение многих лет остается психолого-социальный (психометрический) подход, определение, предложенное Американской ассоциацией умственной отсталости (с 2007 г. – Американской ассоциации по вопросам интеллектуальных нарушений и нарушений развития).

Официальное определение получило в 1983 г., сохраняется до настоящего времени и звучит следующим образом: «умственная отсталость – значительно субнормальное (ниже среднего) общее интеллектуальное функционирование, приводящее к или связанное с сопутствующими нарушениями адаптивного поведения и проявляющееся в период развития (до 18 лет). Определено показателем IQ, равным 70 и ниже, который может быть увеличен до 75 (при нарушении адаптивного поведения). В зависимости от степени выраженности выделяются легкая, умеренная, выраженная и глубокая интеллектуальная недостаточность.

Последующие редакции определения (руководство выдержало в общей сложности 11 изданий) отражают особенности развития науки и американского общества.

В редакции 1992 г. вводится понятие «длительность течения» (подчеркивается возможность непостоянства состояния). Определены и охарактеризованы 10 областей адаптивных навыков, нарушения которых необходимо учитывать (наряду с низким показателем IQ) при диагностике. Здесь же предложено отказаться от систематики умственной отсталости по степени тяжести, и ввести вместо нее показатель меры и степени оказания помощи и поддержки людям с нарушением интеллекта: периодическая, ограниченная, развернутая, глубокая [1].

В 2002 г. выходит десятая редакция определения (редактор – R. Lukasson), в которой отражены не только достижения, накопленные наукой за прошедшее время, но и учтены критические замечания исследователей по наиболее дискуссионным вопросам предыдущего руководства.

В частности, составителей критикуют за попытки упразднения уровней умственной отсталости. Оппоненты заявляют, что это решение устраняет самую многочисленную категорию – легкой интеллектуальной недостаточности – (этот показатель колеблется от 75% до 89%) и увеличивает численность категории «трудностей в обучении» [4; 7]. Критикуется также неточность формулировки понятия «адаптивные навыки».

В этой редакции изменена формулировка определения. «Умственная отсталость – это нарушение, характеризующееся значительными ограничениями одновременно интеллектуального функционирования и адаптивного поведения, выражающихся в нарушениях концептуальных, социальных и практических навыков адаптации. Возникает в возрасте до 18 лет» [8].

Помимо более корректного звучания (использование термина «нарушение», отказа от использования в явном виде термина «субнормальное функционирование» и пр.), оно становится в большей степени, чем в предыдущие годы, социально ориентированным по сути и содержанию. Это выражается в уточнении понятия и диагностического критерия «адаптивное поведение», официальном введении шкал его измерения; в дальнейшей разработке концепции оказываемой людям с нарушением интеллекта помощи и поддержки.

В частности, критерий «адаптивное поведение» начинает рассматриваться в качестве равноправного при диагностике умственной отсталости. Официально введены признака – 2 стандартных отклонения ниже среднего (как для интеллектуального функционирования, так и для адаптивного поведения) по результатам тестирования. Ранее этот показатель был определен только для интеллектуального функционирования. Относительно адаптивного поведения можно сказать, что при рассмотрении данной составляющей, несмотря на заявленное ранее равноправие, критерии вводились описательно – констатировалось либо нарушения адаптивного поведения вообще (как правило, по заявленным навыкам), либо уточнялось количество областей навыков (2 и более), дефицита в которых было достаточно для диагностики слабоумия.

Исследователи вновь возвращаются к термину «адаптивное поведение» как к более общему и собирательному по сравнению с термином «области

адаптивных навыков», уточняют и конкретизируют их основные группы а также вводят новые.

Адаптивное поведение рассматривается как совокупность концептуальных, социальных, практических навыков, которые осваивают люди в повседневной жизни. Концептуальные умения определяются достаточно широко – это речевое развитие; овладение чтением и письмом; осмысление понятия «деньги», направленность личности.

Социальные включают возможности устанавливать межличностные отношения; формировать чувство ответственности, правильную самооценку; придерживаться общепринятых в обществе правил поведения, а также законопослушность.

Авторы-составители руководства в качестве диагностических вводят новые адаптивные навыки, точнее, качества личности, связанные с возможными вариантами реагирования людей с интеллектуальной недостаточностью на опасные (угрожающие жизни и здоровью) ситуации: внушаемость, легковерие, наличие (или отсутствие) чувства опасности, возможность (невозможность) избежать роли потенциальной жертвы). По замыслу составителей, эти личностные качества в значительной мере характеризуют возможности адаптации человека и дают представление о его адекватности.

Практические навыки делятся на три группы: связанные с повседневной жизнью (самообслуживание); с особенностями деятельности в повседневной жизни (приготовление еды, ведение хозяйства, использование транспорта и т. д.); с возможностью приобретения профессии.

Наиболее существенным для этой редакции становится разработка методологии концепции оказания помощи и поддержки лицам с нарушениями интеллекта и организационном ее воплощении. Составители подчеркивают необходимость создания такой модели, которая привела бы в соответствие возможности людей с интеллектуальной недостаточностью и требования окружающего сообщества при решающей роли последнего [6].

Теоретической основой концепции помощи и поддержки становятся: положение Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития»; положение U. Scharnhorst и E. Bachel о том, что уровень жизни человека можно значительно улучшить, если относится к нему как к равноправному члену общества, оказывать необходимую помощь и сравнивать личный вклад «особенного» человека в развитие окружающего сообщества и общественную значимость его деятельности для окружающих. [9]

При разработке концепции использованы социологические принципы – коммунитаризма, эгалитаризма [9; 10]; экологический подход в социологии [2].

Принцип коммунитаризма предполагает необходимость сдерживания издержек индивидуализма с признанием прав лиц с нарушениями в крупных общественных группах [10].

Эгалитаризм – это вера в человеческое равноправие, особенно в области соблюдения социальных, политических, экономических прав (в том числе – лиц с нарушением интеллекта). Данный принцип предполагает законодательное закрепление прав людей с нарушением интеллекта: они должны иметь доступ

к свободному и соответствующему их возможностям образованию; услугам, оказываемым сообществом; быть свободными от дискриминации на основании имеющегося нарушения.

Реализация принципа на практике связана с разработкой спектра услуг и поддержки на основе личностно-ориентированного планирования, которое построено на принципе доверительных отношений «особенного» человека к самому процессу и его ориентацией на улучшение личных результатов.

Личностно-ориентированное планирование предполагает, что человек является частью процесса планирования и реализации планов; поэтому необходимо привлекать к процессу членов семьи и друзей; ориентироваться на имеющиеся склонности и возможности человека (ни в коем случае на ограничения) и стремиться к формированию желаемого и приемлемого для него образа жизни.

Реализация принципа личного доверия предполагает изменение сложившейся традиции оказания услуг этим людям. Предоставляет им возможность контролировать свои денежные средства, самостоятельно выбирать людей, которые им помогают, основывать взаимоотношения на принципах партнерства. Кроме того, эти люди получают возможность ставить перед собой задачи личного характера и реализовывать основополагающие права (голосовать, на защиту, личное волеизъявление) [5].

Ориентация на личные результаты отражает права, ценности и предпочтения «особенных» людей, и в максимальной степени привлекает к участию окружающее сообщество (в плане активного участия и инклюзии).

Согласно экологическому подходу, успешная адаптация человека к жизни обусловлены особенностями его поведения и требованиями окружения. Адаптация осуществляется на трех уровнях: на макроуровне (семья), на уровне взаимодействия с ближайшим социальным окружением – соседями; на уровне макросистемы (местного сообщества, организаций, осуществляющих обучение и воспитание).

Каждый из уровней является значимым, так позволяет людям реализовывать имеющиеся и потенциальные возможности (участвовать в повседневных делах сообщества; самостоятельно принимать решения и выполнять их, обучаться и повышать свою компетентность, ощущать себя частью общества), стремиться к достойному уровню жизни. Достойный образ жизни – это безопасность (в том числе – личная), финансовая независимость; участие в жизни окружающего сообщества (проведение досуга, когнитивная стимуляция, интересная работа).

Основная задача концепции оказания помощи и поддержки лицам с нарушением интеллекта – повышение их личных результатов: умение вести независимый (по возможности) образ жизни, устанавливать разносторонние взаимоотношения с окружающими, активно участвовать в общественной жизни, в жизни школьного и окружающего сообщества, чувствовать общее благополучие.

Концепция оказания помощи и поддержки представляет собой парадигму, которая реализуется в областях, связанных с получением образования и профессиональной подготовки и характеризуется:

– акцентирование роли личностно-ориентированного планирования (предполагает личностный рост и развитие «особенного человека» умение делать выбор, строить взаимоотношения с окружающими людьми на принципе доверия);

– ориентация на экологическую модель отношения к лицам, имеющим нарушения (подчеркивается значимость взаимодействия человека с его окружения для минимизации функциональных и деятельностных ограничений);

– стремление к повышению благополучия и благосостояния, улучшению качества жизни;

– обеспечение поддержки в естественном для человека окружении, основанное на принципах равенства и инклюзии.

Авторы разрабатывают модель оказания помощи и поддержки для лиц с умственной отсталостью, которая представлена ниже.

Модель оказания помощи и поддержки «особенным людям»

Возможности и адаптивные навыки человека		Участие в жизни социального окружения (требования)
Области поддержки		
Развитие	Трудоустройство	Определение степени интенсивности необходимой поддержки (выраженная, глубокая, периодическая)
Обучение	Здоровье и безопасность	
Проживание дома	Психологическая; Социальная;	
Проживание в сообществе	Защита (деятельность адвоката)	
Функции поддержки		
Обучение	Оказание помощи по ведению хозяйства	Выделение источника поддержки
Возможность обзаводиться друзьями	Возможности использования ресурсов сообщества	
Планирование финансов	Рекомендации по вопросам, связанным со здоровьем и здоровым образом жизни	Определение степени интенсивность поддержки
Помощь в трудоустройстве		
Психологическая помощь		
Личные результаты		
Независимость (самостоятельность)		Оценка эффективности помощи и поддержки
Умение устанавливать взаимоотношения с людьми		
Личный вклад в развитие окружающего сообщества		
Участие в жизни школы и общества		
Личное благополучие		

Данная редакция определения не предполагает упразднения степеней интеллектуального снижения. Составители оставляют право лицензированных специалистов использовать любой принцип проведения диагностики (учет показателей IQ и адаптивного поведения; степени и меры оказываемой помощи и поддержки, показатели адаптивного поведения), подчеркивая, при этом, что последние зависят от целевой направленности (контекста) проводимых исследований (собственно диагностика, оказание образовательных и иных услуг, проведение исследований и др.). Особо оговаривается приоритет показателя IQ – несмотря на несовершенство, его учет позволяет достаточно точно (при правильном и точном соблюдении всех условий тестирования) выявить интеллектуальные особенности человека.

Понятие «интеллектуальное функционирование» в этой редакции в большей степени приближается к понятию «интеллект», который определяется как общая интеллектуальная способность, включающая такие составляющие, как способность к рассуждению, планированию, решению проблем, абстрактному мышлению. В предыдущих редакциях руководства интеллектуальное функционирование рассматривалась более узко.

Официально расширяется перечень батарей тестов и шкал, предназначенных для определения интеллектуального функционирования. В частности, вводятся тестовые батареи «Система когнитивной оценки»; «батарея Кауфман для детей»; разрабатываются тестовые методики для «особых обстоятельств» – динамики новорожденных («Шкала раннего развития Бейли»); диагностики невербального интеллекта («Полный тест невербального интеллекта» – составлен для диагностики случаев, которые не поддаются тестированию традиционными тестовыми методиками) и т. д.

Вводятся шкалы измерения адаптивного поведения (в разных условиях и целях). Наиболее распространенными становятся шкалы адаптивного поведения Американской ассоциации умственной отсталости (1993), самостоятельного поведения (1991).

Принципиально новым в данной редакции становится усиление интереса к клиническому направлению изучения слабоумия, что на наш взгляд, обусловлено большей социальной направленности Ассоциации, ее «руководства», и соответственно – определения. Это ставит исследователей клинического профиля перед необходимостью разработки мер, которые могли бы предупредить (минимизировать) социальные последствия, связанные с умственной отсталостью, в обществе.

Совершенствование клинической составляющей выражается в уточнении и систематизации вопросов, связанных с этиологией состояния; находит отражение в классификации; в особом внимании к вопросам, связанным с профилактическими мероприятиями.

Все причины, лежащие в основе умственной отсталости делятся на 4 группы: биомедицинские, социальные, психологические; образовательные.

Этиологические факторы включают три группы (действующие до, во время, после рождения). Общая номенклатура состояний насчитывает более 350 заболеваний и синдромов.

Разрабатывается комплексный подход к этиологии умственной отсталости, который предполагает:

- необходимость выделения более одного фактора в происхождении умственной отсталости; новых критериев, необходимых для понимания ее сущности: тип патологизирующего фактора; время его действия на организм (родителя, плода, ребенка). Последнее, по мнению авторов, помогает раскрыть особенности влияния патологизирующих факторов на последующие поколения;
- конкретизацию, в рамках многофакторного подхода, группы патогенных факторов;
- выдвижение гипотезы о «подвижности» этиологии;
- разработка, в связи с этим, системы мероприятий, направленных на профилактику умственной отсталости.

Профилактические мероприятия, по мнению составителей, должны проводиться на разных этапах (уровнях) действия патогенных факторов на организм, и предупреждать / минимизировать последствия умственной отсталости. Авторы выделяют, в общей сложности, три уровня профилактики:

- первичная (мероприятия, которые должны предприниматься до появления проблемы (программы, предотвращающие употребление алкоголя матерями);
- вторичная (мероприятия, которые «укорачивают» продолжительность, или делают необратимыми тератогенные эффекты (диетарные программы для новорожденных, которые применяются, в частности, при наследственных дефектах обмена);
- третичная (мероприятия, которые минимизируют вредные последствия состояния и улучшают уровень жизни человека – программы физической, образовательной, профессиональной подготовки).

В 2010 г. выпущено новая редакция определения и систематики состояния [6]. Основные изменения касаются формулировки определения (в частности, термин «умственная отсталость» заменен на «интеллектуальное нарушение»); все критерии включения¹ сохранены. В данной редакции предъявляется больше требований к клиницистам при проведении оценки (выдвигается требование изучения ими не только медицинской, но и психолого-педагогической документации ребенка).

Наиболее важной особенностью являются требования ре-введения в классификацию умственной отсталости «пограничного» уровня, упраздненного в 1973 г. (редакция Дж. Гроссмана). Отказ от использования пограничного уровня был обусловлен тем, что в число умственно отсталых

¹ Существенные ограничения интеллектуального функционирования; адаптивного поведения (концептуальные, практические, социальные навыки); период возникновения – до 18 лет.

попадало значительное количество людей – до 16% населения, преимущественно выходцев из числа национальных меньшинств.

Как показали результаты многолетних наблюдений, люди с показателем IQ несколько более высоким, чем легкая степень интеллектуального снижения, испытывают значительные трудности при получении образования, трудоустройстве, при решении личных и социальных проблем. Их социально-экономический статус, как правило, низок, эти люди не могут претендовать на высокооплачиваемую работу и завести семью. При этом общественная помощь и поддержка на них практически не распространяются, так как они считаются абсолютно нормальными [3]. Ситуацию усложняет и то обстоятельство, что они часто встают на криминальный путь.

В частности, огромный резонанс в стране получило «дело Аткинса» (2004) – человека без определенных занятий, совершившего тяжкое преступление и избежавшего смертной казни на основании того, что была доказана его интеллектуальная недостаточность: этот человек по уровню интеллектуального развития относился к «пограничному» состоянию.

Результаты процесса поставили специалистов перед необходимостью внесения на обсуждение вопроса о целесообразности возвращения в систематику «пограничного уровня», и пересмотра существующих методов психологической диагностики.

Считается, что эти меры позволят более тщательно следить за судьбами людей «пограничных» состояний группы риска, оказывать им необходимую помощь и поддержку, и, по возможности, предупреждать негативные социальные последствия состояния.

Анализируя изменения в определении умственной отсталости, предложенной Американской ассоциацией по вопросам интеллектуальных нарушений и нарушений развития можно сделать следующие выводы: определение умственной отсталости продолжает развиваться с учетом изменений, происходящих в науке и в обществе; приобретает выраженный социальный характер. Это выражается в более корректном звучании определения; в уточнении критерия «адаптивное поведение» – введении новых адаптивных навыков в диагностику состояния; разработке и внедрении шкал измерения адаптивного поведения. Это обнаруживает себя в дальнейшем усилении концепции оказываемой лицам с нарушением интеллекта помощи и поддержке: в разработке ее методологии, и организационном воплощении (в виде модели); в заинтересованности в решении вопросов, связанных с предупреждением или минимизацией последствий умственной отсталости, особому вниманию к профилактическим мероприятиям. Кроме того, очень важными являются стремление исследователей к защите прав людей, на которых общественная помощь и поддержка практически не распространяется (с пограничными состояниями), а также требование – внести и закрепить пограничный уровень интеллектуального снижения в современной систематике умственной отсталости.

Библиографический список

1. **Моргачева, Е. Н.** Определение умственной отсталости в США психолого-педагогическими методами. [Текст]/Е. Н. Моргачева, /Дефектология. – 1999. – № 6. – С. 3438.
2. **Bronfensbrener, U.** The Ecology of Human Development. Cambridge: Harvard University Press, 1979. – 350 p.
3. **Edgerton, R. V.** The hidden majority of individuals with mental retardation and intellectual disabilities. - Baltimore: Brooks, 2001. – P. 3–21.
4. **Field, M. A., Sanchez, V. A.** Equal Treatment for People with Mental retardation. – Cambridge: Harvard University Press, 1999. – 450 p.
5. **Ficker- Terrill, C.** The future. Embarking on a new century. – Washington, DC.: AAMR. – 127 p.
6. **Intellectual** disability. Definition. Classification. Systems of support. /Eds. R. Shalock, Sh. Daffy. – 11th ed. – AAIDD: Washington, DC., 2010. – 259 p.
7. **Macmillan, A., Gresham, F.** Conceptual and psychometric concerns about the 1992 AAMR Definition of mental retardation //American journal of mental retardation. – 1989. – № 100. – P. 87–97.
8. **Mental retardation.** Definition, classification and systems of support / Ed R. Lukasson. – 10th ed. – Washington, D.C.: AAMR, 2002. – 260 p.
9. **Scharnhorst, U., Buchel, E.** Cognitive and metacognitive components of learning: search of the locus of retarded performance //European journal of psychology of education. – 1990. – № 5. – P. 207–230.
10. **Turnbull, H. R., Brunk, S.L.** Quality of life and public philosophy. Perspectives and issues. /Ed. R. L. Shalock. – Washington, D.C.: AAMR. – P. 193–210.
11. **Turnbull, H. R. III, Turnbull, A. P.** Family support. Retrospective and perspective /Eds. M. L. Wehmeyer J. V. Patton/. – Mental retardation in XXI century. – Austin: T. X., 2000. – P. 24–56.

РАЗДЕЛ XI

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 378.145

Селюкова Екатерина Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент Ставропольского государственного университета, artemenko1003@yandex.ru, Ставрополь

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ КАК ОСНОВНОЕ КАЧЕСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА, ОПРЕДЕЛЯЮЩЕЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬ И КАЧЕСТВО РАБОТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Seljukova Ekaterina Alekseevna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of the Stavropol state university, artemenko1003@yandex.ru, Stavropol

PROFESSIONALISM AS THE BASIC QUALITY OF PEDAGOGICAL COLLECTIVE DEFINING EFFICIENCY AND QUALITY OF WORK OF EDUCATIONAL INSTITUTION

Интеллектуальные знания в современных условиях становятся главным капиталом человеческой личности, а возможность их приобретения, тем критерием, который характеризует ценность образовательного учреждения.

Педагогический коллектив, создавая образовательную среду в школе, обеспечивает благоприятные, комфортные или недостаточно благоприятные условия для самореализации учащихся в образовательной деятельности.

Любой процесс представляет собой движение, смену каких-то событий, состояний, изменений. Педагогический процесс предполагает взаимодействие педагогов и учащихся с целью образования, то есть обучения, воспитания и развития личности, итогом которых становится социализация: включение человека в жизнь и функционирование конкретного сообщества.

В педагогическом процессе главными составляющими являются *педагогическая деятельность*, реализующая заказ общества и организующая деятельность воспитанников; *педагогическое взаимодействие*, которое предполагает специально организованное, преднамеренное воздействие на личность воспитанника на основе специально организованного контакта, результатом которого становятся изменения в личности, как педагога, так и воспитанника; *самоорганизующаяся деятельность самого воспитанника*, которой, к сожалению, в педагогической науке до сих пор не уделялось должного внимания. Тем не менее, именно самостоятельная деятельность самого воспитанника является не только результатом педагогической де-

тельности на основе педагогического взаимодействия, но и средством, механизмом, важной составляющей педагогического процесса [3; 8].

Педагог, воспитанник, их взаимодействие – три важнейших компонента, без которых педагогический процесс практически невозможен. И если на сегодняшний день достаточно глубоко разработаны первые две составляющие, то третья составляющая требует своего целенаправленного изучения и рассмотрения. Тем не менее, именно образовательное учреждение в состоянии решать эту задачу, поскольку образовательное учреждение представляет собой целостный организм, который существует по определенным законам как внешнего, так и внутреннего функционирования.

Любое образовательное учреждение: школа, гимназия, лицей, техникум, колледж, вуз подчиняется общегосударственным целям и задачам, выполняет требования Закона РФ «Об образовании», требования Конституции. В то же время имеет свою специфику, зависящую от контингента учащихся, от условий, в которых находится данное образовательное учреждение, от компетентности педагогов, от наличия или отсутствия целостного коллектива и единой образовательно-воспитательной системы.

В образовательных учреждениях, как правило, функционируют два самостоятельных и в то же время тесно взаимосвязанных коллектива. Это коллектив учащихся и коллектив педагогов, каждый из которых имеет свои задачи, свое содержание деятельности, свою систему взаимоотношений и свой функционал. Решающую роль в образовательном учреждении играет педагогический коллектив, как целостное объединение, призванное обеспечить успешное функционирование данного учреждения.

Педагогический коллектив, призванный обучать, воспитывать, развивать учащихся, будет добиваться наилучших результатов, если он будет представлять единое целое. *Любой успешно функционирующий коллектив характеризуется следующими основными чертами:*

- *устойчивым взаимодействием*, которое способствует прочности и стабильности его существования в пространстве и времени;
- *внутренней организацией*, которая состоит из органов управления, социального контроля и санкций;
- *структурированностью* – определенной степенью четкости и конкретностью распределения функций, прав и обязанностей, ответственностью между членами коллектива;
- *отчетливо выраженной однородностью состава*, т. е. наличием признаков, присущих этому коллективу, отличающих его от других «чужих» групп;
- *относительно высокой степенью сплоченности* на основе единства взглядов, установок, позиций членов коллектива, групповых ценностей, на основе которых развивается социальное чувство общности, выражаемое словом «мы», а также формируется общественное мнение группы;
- *организованностью*, т. е. упорядоченностью, подчиненностью коллектива определенному порядку выполнения совместной коллективной жизнедеятельности;

- *открытостью*, т. е. готовностью к принятию новых членов;
- *закреплением традиций, символики* [10, с. 91–93].

Основными составляющими, характеризующими целостность педагогического коллектива, являются: профессионализм и компетентность педагогов; наличие единых взглядов, смыслов, идей; деловой, психологический микроклимат в коллективе.

Профессионализм и компетентность педагогов представляют собой тот содержательный стержень, на котором держится вся образовательная система учреждения. Профессионализм предполагает хорошее владение профессиональными знаниями и умениями, владение своим предметом, умение им увлечь учащихся, найти те приемы и способы, которые помогут учащимся овладеть предлагаемыми знаниями. Профессионализм предполагает наличие профессионально важных качеств, обеспечивающих эффективность и оптимальность выполнения своих профессиональных функций.

Успешная реализация знаний и умений в значительной степени зависит от того, насколько присущи педагогу такие деловые качества, как: целеустремленность, организованность, реалистичность и последовательность; уверенность, умение формулировать и четко ставить цели, ясно и настойчиво стремиться к их достижению; способность и умение убеждать в правильности принятых решений; чувство нового, творческий подход к делу; аналитико-синтетические умения в проведении хода результатов работы и их оценки; потребность в постоянном расширении и углублении своих знаний в вопросах педагогики и психологии [5, с. 34–37].

Осознание и оценка своих профессиональных качеств, знаний, умений и навыков рассматривается как содержание профессиональной компетентности, которая дополняется характером самооценки профессиональных потребностей и мотивов деятельности. Критериями развития профессиональной компетентности могут быть: самооценка профессиональных качеств и притязаний; сформированность профессионального целеполагания; способность к выработке программы действий, ее реализации, анализу и коррекции.

Профессиональная компетентность отличается от профессионализма тем, что предполагает осознание «себя» в профессиональной деятельности, что означает осознание своих потребностей, интересов, стремлений, ценностных ориентаций, социальных ролей и мотивов; соотношение профессионально важных качеств с их нормативом – общественно значимыми требованиями профессии; выработку собственной линии поведения, своего индивидуального стиля занятости, на основе оценки себя как профессионала.

Профессиональная компетентность, определяется как процесс осознания «себя» в каждой из трех составляющих пространства профессионального труда в системе профессиональной деятельности; системе профессионального общения и системе развития собственной личности.

Уровень профессионализма и компетентности педагогов в конкретном определенном учреждении характеризует степень сформированности педа-

гогического коллектива. При низком уровне или разноуровневом профессионализме каждый педагог работает в своей логике и естественно, педагогический коллектив, как таковой, работает вразнобой. Только высокий уровень профессионализма, и профессиональной педагогической компетентности всех педагогов или, по крайней мере, большинства, обеспечат наиболее результативную деятельность педагогического коллектива.

При этом очень важно, чтобы педагогический коллектив объединял не только профессионализм специалистов, но и *единство взглядов, смыслов, идей. Аксиологический /ценностный/ подход* в педагогической деятельности строится на гуманистических основаниях. Ценности и смыслы (по В. П. Тугаринову) возникают из взаимодействия объективного мира с потребностями человека, и становятся регуляторами определенных норм и поведения. Необходимо, чтобы все специалисты конкретного учреждения придерживались единой педагогической стратегии, построенной на определенных методологических позициях, отрабатывали единые, выработанные совместно всем коллективом, взгляды и работали на конкретных ценностях и смыслах [7, с. 89].

Личностно-ориентированный подход в образовании предполагает ориентацию в первую очередь на личность, а потом уже на знания и умения. То есть при личностно-ориентированном подходе знания становятся не целью, а средством развития личности. В этой логике меняется цель работы учителя: главное – развить личность, а не передать знания, даваемые в школе, помочь развитию личности каждого ученика, раскрыть ее возможности, творческий потенциал. При этом направлении отрабатываются такие понятия и ценности: личность, индивид, развитие, творчество, успех, достижение. При таком подходе меняется и позиция учителя по отношению к ученику. Ведущим становится демократический стиль общения, педагогика сотрудничества, педагогическая поддержка учащихся, творческое содружество и т. д. [1; 9].

Организационно-управленческий подход требует от коллектива освоение управленческих умений: умение диагностировать, ставить цели, четко планировать, проектировать и организовывать процесс познания и деятельности, контролировать, анализировать результаты и на этой основе намечать новый уровень деятельности. Ценностями, которые отрабатываются в таком коллективе, становятся: цель, организация, план, контроль, ответственность, анализ, результат и т. д. При таком подходе, коллектив педагогов действует слаженно, единодушно. Наблюдается высокий уровень взаимозаменяемости, взаимответственности. Отношения складываются деловые, взаимоуважительные [2, с. 44–45].

Педагогический коллектив, работающий над *проблемой компетентности*, характеризуется высоким уровнем профессиональных знаний и умений. Как правило, этот коллектив легко откликается на все инновации, с интересом отстаивает новые технологии, делится своими находками, опытом, достижениями. Главными ценностями и смыслами в этом коллективе

становятся такие понятия, как: профессионализм, знания, умения, опыт, инновации, достижения и т. д. Отношения в коллективе строятся на взаимопомощи, на обмене находками, идеями, достижениями.

Традиционный (знаниевый) подход предполагает культивирование знаний, которые могут передаваться как традиционно, так и в логике развивающего подхода. Педагогический коллектив, работающий в этом ключе, отработывает программно-содержательный блок. Формируются такие смысловые ценности, как знание, ум, интеллект, культура, любознательность, образование. Отношения в таком коллективе строятся на оценке профессиональных знаний и умений, а по отношению к учащимся ценится ширина и глубина их интересов, познавательная активность.

Педагогические коллективы, овладевающие *акмеологическим подходом* в образовательной деятельности, характеризуются осмыслением субъектной позиции личности. Основная проблема: как познать и использовать личностный потенциал, как помочь личности простроить себя в оптимальном варианте и достичь наивысшего расцвета своих возможностей. Ценностями этих коллективов становятся: субъект, потенциал, возможности, расцвет, достижение, самопознание, самовоспитание, самоопределение, самореализация и т. д. Отношения в таком коллективе строятся на взаимопонимании, взаимопомощи, взаимответственности.

Информационно-компьютерный подход, который становится смыслом деятельности педагогического коллектива, требует от педагогов овладения новыми профессиональными умениями и необходимость перестроить свои отношения как с учащимися (воздействие происходит не на прямую), так и со знаниями, которые передаются и осмысливаются принципиально в другой логике. Ценностями такого коллектива становятся: компьютер, интернет, информация, поиск, сайт, интердоска и т. д. [2; 4].

При наличии любой направленности деятельности чрезвычайно важно, чтобы жизнедеятельность педагогического коллектива сопровождалась благоприятным психологическим климатом. *Психологический климат*, как правило, характеризуется взаимопониманием, взаимоподдержкой, высоким уровнем эмпатийности, коллективистическими отношениями. Благоприятный педагогический коллектив строится на нравственных и коллективистических началах, на ответственности, открытости, контактности, организованности, эффективности и информированности.

Нравственность предполагает внутриколлективные отношения на нормах и ценностях общечеловеческой морали. Коллективистические начала включают в себя постоянную заботу членов коллектива об его успехах, умение решать все проблемы сообща в соответствии с интересами коллектива, создание добрых традиций, стремление добиться желаемых результатов. Ответственность трактуется как добровольное принятие коллективом на себя моральных и других обязательств перед обществом за судьбу каждого ученика, за его знания и развитие. Ответственность также проявляется в том, что члены коллектива принимают определенные обязательства,

подтверждают свои слова делами, объективно оценивают свои успехи и неудачи, сознательно подчиняются дисциплине. Открытость предполагает способность устанавливать и поддерживать хорошие, построенные на доброжелательности, взаимоотношения с другими коллективами.

Для подлинно коллективистских отношений характерна контактность, хорошие личные, эмоциональные, благоприятные, дружеские, доверительные взаимоотношения членов коллектива, включающие внимание друг к другу, доброжелательность, уважение и тактичность. Организованность проявляется в умелом взаимодействии членов коллектива, в бесконфликтном распределении обязанностей между ними, в хорошей взаимозаменяемости. Организованность позволяет оперативно обнаруживать и исправлять недостатки, предупреждать и оперативно решать возникающие проблемы. Эффективность обеспечивает успешность решения тех задач, которые ставятся перед коллективом. Информированность предполагает четкое знание задач, стоящих перед коллективом, знание содержания и итогов работы, положительных и отрицательных сторон, норм и правил поведения. Сюда же входит хорошее знание членами коллектива друг друга [1; 6, с. 123–124].

Во многом сплоченность коллектива зависит от стадий его развития.

Проблема стадий развития коллектива рассматривалась А. С. Макаренко, Т. Е. Конниковой, Л. И. Новиковой, А. Н. Лутошкиным и другими исследователями коллектива. Наиболее устоявшейся стала следующая трактовка.

На *первой стадии* (притирка) люди приглядываются друг к другу, стараются показать свое «Я». На этой стадии отсутствует коллективное творчество, решающую роль в сплочении коллектива играет руководитель. *Вторая стадия* (конфликтная) характеризуется образованием группировок, открыто выраженным разногласием, борьбой за лидерство, приобретают значение личные взаимодействия, возникают противодействия между руководителями и отдельными подчиненными. На *третьей стадии* (экспериментирование) коллектив начинает работать рывками, возникает интерес работать лучше, другими средствами и методами. На *четвертой стадии* (творчество) появляется опыт успешного решения проблем, каждый член коллектива гордится своей принадлежностью к нему. На *пятой стадии* внутри коллектива формируются прочные связи, людей принимают и оценивают по достоинству, а личные разногласия между ними быстро устраняются. Отношения в основном становятся неформальными.

Таким образом, уровень профессионализма, сплоченности, наличие единых взглядов, концептуальных подходов в педагогическом коллективе определяет эффективность и качество работы данного образовательного учреждения.

Библиографический список

1. **Алексеев, Н. А.** Личностно ориентированное обучение: Вопросы теории и практики. [Текст]/ Н. А. Алексеев. – Тюмень, 1997.

2. **Батышев, А. С.** Практическая педагогика для начинающего преподавателя. [Текст]/ А. С. Батышев. – М., 2003.
3. **Бусыгина, А. Л.** Совершенствование педагогической компетентности преподавателей как фактор повышения эффективности учебного процесса ВУЗа. [Текст]/ А. Л. Бусыгина. – СПб., 1994.
4. **Вишнякова, С. М.** Профессиональное образование: Словарь: Ключевые понятия, термины, активная лексика. [Текст]/ С. М. Вишнякова. – М., 1999.
5. **Гильманов, С. А.** Творческая индивидуальность учителя. [Текст]/ С. А. Гильманов. – Тюмень, 1995.
6. **Липман, О.** Психология профессий. [Текст]/ О. Липман. – М., 1993.
7. **Пенкрат, Л. В.** Мотивы выбора профессии: Книга для учителя. [Текст]/ Л. В. Пенкрат, – Минск, 1990.
8. **Сергеева, В. В.** Управление образовательными системами. [Текст]/ В. В. Сергеева. – М., 2000.
9. **Сериков, В. В.** Личностный подход в образовании: концепции и технология. [Текст]/ В. В. Сергеева. – Волгоград, 1994.
10. **Хозяинов, Г. И.** Педагогическое мастерство преподавателя. [Текст]/ Г. И. Хозяинов. – М., 1988.

УДК 371

Никитин Михаил Валентинович

Доктор педагогических наук, профессор, директор НИИ развития профессионального образования Департамента образования г. Москвы, niirpo@mail.ru, niki53@bk.ru, Москва

АВТОНОМНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ СПО: ЗАДАЧИ, МЕХАНИЗМЫ, ПОДХОДЫ

Nikitin Mihail Valentinovich

Doctor of pedagogical science, professor, director of the scientifically-research institute development vocational education of the Moscow Department Education, niirpo@mail.ru, niki53@bk.ru, Moscow

AUTONOMOUS INSTITUTIONS OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION (SPE): THE PURPOSES, MECHANISMS, APPROACHES

Сначала об основных понятиях.

Автономное учреждение СПО – одна из форм государственной образовательной некоммерческой организации (техникум, колледж) реализующей программы довузовского профессионального образования. Отличительный признак АУ СПО – преимущественно горизонтальная интеграция имеющихся ресурсов и проектирование многоотраслевых образовательно-социальных комплексов с участием базовых групп социальных партнеров.

Государственное задание – перечень количественных (объем) и качественных показателей подготовки студентов бюджетных групп по специальностям СПО, порядок его выполнения, включая регламент публичной отчетности. Реализация государственного задания осуществляется на основе норматива бюджетного подушевого финансирования и целевой субсидии на выполнение социальной функции, уплату налогов и содержания государственного имущественного комплекса.

Дополнительные образовательные услуги автономного учреждения – это перечень образовательных программ и способ удовлетворения образовательных потребностей базовых групп: физических лиц (1 группа); субъектов экономической деятельности (2 группа); государства (3 группа). На этой основе нами прогнозируется существенное увеличение количества дополнительных образовательных программ для каждой группы.

Казенное учреждение – государственное учреждение, осуществляющее оказание государственных услуг, выполнение работ и (или) исполнение государственных функций в целях обеспечения реализации предусмотренных законодательством Российской Федерации полномочий органов государственной власти (государственных органов), финансовое обеспечение деятельности которого осуществляется за счет средств соответствующего бюджета на основании бюджетной сметы в соответствии с классификацией расходов по лимитам бюджетных обязательств. Любые средства, полученные казенными учреждениями, от приносящей доход деятельности, которую они могут осуществлять только в случаях, предусмотренных их учредительными документами, поступают в соответствующий бюджет региональной системы РФ. Казенное учреждение создается, в основном, на базе военных организаций, следственных изоляторов, учреждений ГУИН, психиатрических больниц, режимных и спецучреждений.

Актуальность принятия закона

30 декабря 2009 г. Правительство РФ внесло в Госдуму проект федерального закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений». 23 апреля он был принят Государственной Думой, 28 апреля одобрен Советом Федерации и 8 мая 2010 года подписан президентом РФ Д. Медведевым (**83-ФЗ**). Принятие закона, как заявил президент, «... направлено на борьбу с коррупцией и наведение порядка в бюджетной сфере. Задача Министерств заключается в том, чтобы уменьшить количество «серых» зон в этой сфере. Реформа бюджетных учреждений не сделает среднее образование платным» (06.05.2010 г.). Главный экономический смысл закона – сокращение внутренних издержек, ликвидация посреднических структур между государственным заказчиком (органом управления профессиональным образованием) и получателем бюджетного финансирования, привлечение внебюджетных источников дохода, внедрение принципа «бюджетирования, ориентированного на результат». «Никакого увеличения доли платности в образовании нет и быть не

может. Более того, у нас по объему финансирования бюджетное образование на всех уровнях: на уровне школы и на уровне профессионального образования очень существенно выросло», – прокомментировал министр образования и науки А. Фурсенко, эти настроения. Так, в 2004 г. государство выделяло из бюджета на одного студента в среднем 21 тысячу рублей. Сегодня, по словам А. Фурсенко, эта сумма увеличилась до 80 тысяч рублей. Он напомнил, что в прошлом году консолидированный бюджет образования составил 1,6 триллиона рублей. С 2004 г., по его словам, бюджет вырос в три раза. Средняя зарплата учителя в 2000 году составляла 1,28 тысячи рублей, в 2004 г. около шести тысяч рублей, в 2009 г. – 11,6 тысячи рублей.

Закон определяет, что на бюджетные и автономные учреждения будет распространена норма, ранее действовавшая только для унитарных предприятий, что инвестиции в эти учреждения влекут за собой увеличение стоимости основных средств этих учреждений. Также сохранен порядок применения упрощенной системы налогообложения для автономных учреждений.

Формирование условий конкурентоспособности УСПО

Как показал проведенный анализ, закон создает условия, существенно усиливающие конкуренцию бюджетных учреждений профессионального образования **за:** а) получение субсидий от государства на госзадание при условии соблюдения требований качества; б) получение финансирования из других источников при обучении профессиям, востребованным на рынке труда; в) выполнение социально-культурных функций, в том числе, социализацию лиц, с ограниченными возможностями здоровья, молодых трудовых мигрантов из стран СНГ; г) реализацию целевых программ подготовки кадров рабочих и специалистов для инновационной экономики, в том числе, для малого и среднего бизнеса. Принцип конкурентоспособности должен существенно сократить возможность бюджетного финансирования однопрофильных образовательных программ в учреждениях СПО, не отвечающих требованиям качества. В первую очередь в тех из них, которые не занимаются вопросами энерго- и ресурсосбережения. Правовыми нормами закона и структурой ФГОС третьего поколения закладывается экономический механизм участия работодателей в финансировании согласованных требований к уровню квалификации выпускников УСПО. Речь идет о необходимости соблюдения 50% часов в структуре ФГОС, которые отводятся на перечень дисциплин и форм обучения, востребованных заказчиком. В этот объем работодатель (заказчик кадров) может заложить и оплатить весь перечень компетенций и квалификаций, который востребован на конкретном производстве. Вплоть до воспитания этических норм профессиональной деятельности и ценностей корпоративной культуры. Тем самым, государством предлагается адекватный правовой и организационный инструмент долевого финансирования и организации учебного процесса с участием всех заинтересованных субъектов. Подчеркнем, что это не значит, что только один субъект будет платить больше. Данная норма предполагает, что тот,

кто заинтересован в получении 5–6 квалификационного разряда, либо дополнительной специальности, тот за это и будет платить. Определение размеров долевого финансирования – это не только предмет партнерства, но и результат социального диалога.

Подчеркнем, что, с экономической точки зрения, все профессиональное образование, было, есть и будет только платным. Бесплатного образования не было и не будет. Проблема заключается не в платности или бесплатности, а в том: кто платит, сколько платит, за что платит. Бюджетное финансирование обучения студента колледжа не значит, что оно «бесплатное». Но оно должно быть достаточным и прозрачным для всех участников этого процесса: родителей, студентов, педагогического персонала колледжа, работодателей, социума, в целом.

АУ СПО как горизонтально-интегрированные комплексы

В целях повышения качества и конкурентоспособности образовательная сеть разрозненных учреждений СПО вынуждены концентрировать и интегрировать все виды ресурсов, что закономерно приводит к формированию горизонтально-интегрированных образовательных комплексов с участием научных структур и ассоциаций работодателей.

Отличительная **особенность** горизонтальной интеграции таких комплексов в создании рабочих мест для выпускников колледжей на конкретной территории (сельский район, поселок, муниципальное образование, город). Таким образом, для получения профессионального образования и работы по специальности не надо уезжать за пределы своей территории. Подчеркнем, что при реализации данного подхода и налоги концентрируются в конкретном бюджете.

Как показало наше исследование, целевая инновационная **миссия** АУ СПО – это воспитание этических норм и деловой культуры российского предпринимательства на основе освоения ключевых компетенций. Порядочная репутация молодого российского предпринимателя – дороже прибыли, ибо, это конкурентное преимущество. Мотивация выпускника к реализации авторского предпринимательского проекта на основе открытия своего дела есть инновационный приоритет автономного учреждения СПО.

Департамент образования города Москвы и НИИ РПО планируют развернуть инновационный проект по реализации программ **прикладного (технического) бакалавриата** на базе АУ. Изучение практики Болонского и Копенгагенского процессов убеждают нас в необходимости научного поиска многомодельных решений. Ведь за рубежом неуниверситетский сектор, где реализуются программы прикладного бакалавриата, – это крупные многофункциональные колледжи. Такой опыт доказал свою эффективность в Нидерландах, Бельгии, Германии, Швеции, Норвегии, Ирландии, Греции, Португалии, Дании, Финляндии. Предназначение таких программ – в развитии интеллектуального предпринимательства выпускников колледжей на основе полученного профессионального образования. Бакалавр – это не формат государственного диплома, а ценностная ориентация как основание профессиональной карьеры.

Как показывает наш анализ, колледжи в организационно-правовой форме автономных учреждений должны стать такими образовательными комплексами, включающими учреждения общего, коррекционного, негосударственного и дополнительного образования. Процесс укрупнения колледжей ведется в г. Москве с 2008 г. В системе среднего профессионального образования за 2009–2010 гг. проведено укрупнение колледжей и созданы 3 новых учреждения среднего профессионального образования. В настоящее время отраслевая принадлежность учреждений среднего профессионального образования Департамента образования города Москвы распределяется следующим образом (таблица 1).

Таблица 1 – Отраслевая принадлежность учреждений среднего профессионального образования Департамента образования города Москвы

Отраслевая принадлежность учреждений среднего профессионального образования Департамента образования города Москвы	Кол-во учреждений с контингентом (чел.)					Кол-во учреждений по отрасли	Доля на рынке образовательных услуг
	< 500	500 - 1000	1000 - 1500	> 1500	Вновь созданные		
1	2	3	4	5	6	7	8
1. Наука и промышленная политика	7	6	6	3	-	22	28,2%
2. Городское строительство	-	3	4	5	-	12	15,4%
3. Потребительский рынок и услуги	1	4	13	1	1	20	25,6%
4. Поддержка и развитие малого предпринимательства	1	4	1	1	1	8	10,3%
5. Транспорт и связь	-	-	2	4	-	6	7,7%
6. Туризм города Москвы, межрегиональные связи и национальная политика	-	1	-	-	-	1	1,3%

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8
7. Жилищно-коммунальное хозяйство и благоустройство	-	2	1	-	1	4	5,1%
8. МЧС России по г. Москве	-	-	1	-	-	1	1,3%
9. Социальная защита населения	-	1	-	-	-	1	1,3%
10. Культура	2	1	-	-	-	3	3,8%
ИТОГО:	11	22	28	14	3	78	100%

Решение о переводе учреждения среднего профессионального образования в новую организационно-правовую форму требует аргументации механизма реструктуризации территориальной сети учреждений среднего профессионального образования. Проведенный анализ результатов экспериментальной деятельности в колледжах (2009–2010 гг.) в т. ч., победителей национального проекта «Образование» позволил определить условия конкурентоспособности, которые являются стратегически важными для перехода в новые организационно-правовые формы, как:

а) наличие инновационной инфраструктуры, спроектированной на основе механизма государственно-частного партнерства;

б) проектирование АУ СПО, как комплекса различной целевой направленности, куда включаются с потерей юридического лица другие, менее эффективные образовательные учреждения, в т. ч., негосударственные;

в) партнерство с научными организациями – есть фундаментальное ценностное основание для трансферта результатов исследований в практику, и механизм обратной связи для определения стоимостных параметров интеллектуальной собственности.

При принятии управленческого решения о переводе бюджетного учреждения среднего профессионального образования города Москвы в новую организационно-правовую форму необходимо провести мониторинг статистических данных деятельности образовательного учреждения и его ресурсной готовности к функционированию в новых условиях.

В связи с этим в НИИРПО разработаны показатели готовности учреждений среднего профессионального образования к переходу в новые организационно-правовые формы и установлено их соответствие с показателями государственной аккредитации учреждений среднего профессионального образования (Приказ Минобразования РФ от 01.10.2010 № 3249 в ред. от 27.12.2002 № 4669).

Таблица 2 – Соответствие показателей готовности учреждений среднего профессионального образования к переходу в новые организационно-правовые формы показателям государственной аккредитации

Показатели готовности учреждений среднего профессионального образования к переходу в новые организационно-правовые формы	Показатели государственной аккредитации учреждений среднего профессионального образования
Показатели, характеризующие статус образовательного учреждения	
Отраслевая принадлежность образовательного учреждения	Содержание подготовки, учебная и учебно-методическая работа
Отношение образовательных программ, востребованных у работодателей, к образовательным программам, популярным среди поступающих в колледж	Качество подготовки (организация образовательного процесса, система управления и контроля качества в образовательном учреждении, востребованность выпускников)
Число укрупненных групп специальностей (направлений подготовки) по реализуемым основным профессиональным образовательным программам	Реализуемые профессиональные образовательные программы
Количество реализуемых программ профессиональной подготовки, в том числе дополнительных профессиональных образовательных программ	
Наличие имущественного комплекса и материально-технического обеспечения профессиональных образовательных программ	Информационно-методическое обеспечение образовательного процесса; Материально-техническое обеспечение образовательного процесса (наличие учебно-лабораторной базы, специализированных кабинетов, производственного оборудования и технических средств, наличие и оснащенность баз практики); Информатизация образовательного учреждения
Доля инженерно-педагогических работников возрастных категорий от 30 до 49 лет с квалификационными категориями, учеными степенями и званиями	Качественный состав педагогических кадров
Показатели, характеризующие востребованность услуг и выпускаемых специалистов	
Доля внебюджетного финансирования по оказываемым образовательным услугам	Показатели финансовой устойчивости
Наличие конкурса на профессии и специальности образовательного учреждения в течение трех лет	
Наличие предприятий – социальных партнеров (заказчиков кадров)	Материально-техническое обеспечение образовательного процесса (наличие и оснащенность баз практики, связь с предприятиями и организациями)

В результате проведенного анализа материалов, представленных в таблице 2, установлено, что совокупности показателей готовности учреждений среднего профессионального образования к переходу в новые организационно-правовые формы шире по сравнению с государственными аккреди-

тационными показателями. Это объясняется необходимостью осваивать новые образовательные программы, новые формы и технологии обучения, выходить на новые социальные группы обучаемых в связи с переходом в новые организационно-правовые формы.

Особенности бюджетного нормативного финансирования госзадания АУ СПО

Закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» не раскрывает и не регламентирует порядок формирования госзадания, методику его расчёта и объёмы финансового обеспечения. Субсидиарная ответственность государства сохраняется лишь в отношении казенных учреждений. Ни бюджетное, ни автономное образовательное учреждение не вправе отказаться от выполнения госзадания, однако при этом для бюджетных учреждений допускается уменьшение объёма субсидии в течение срока выполнения задания при соответствующей корректировке заказчиком этого задания (пункт 5 статьи 6 Закона), в сторону уменьшения.

Расчет объемов финансирования государственного задания на оказание образовательной услуги должен проводиться в соответствии с Методическими рекомендациями Минфина РФ, утвержденными Приказом № 105н от 22.10.2009 и с учетом рекомендаций, содержащихся в Письме Минфина РФ от 05.02.2010 № 02-05-10/383.

При этом должны учитываться кластерные группы, сформированные в зависимости от затрат на реализацию образовательных программ (высокозатратные, средnezатратные и низкозатратные). В рамках указанных кластерных групп возможна дальнейшая дифференциация затрат в зависимости от характера блоков учебного плана (общие гуманитарные и социально-экономические, математические и общие естественно-научные, общепрофессиональные и специальные дисциплины).

Таким образом, предлагается наделить органы государственных власти субъектов Федерации гибким инструментом финансирования деятельности бюджетных учреждений, призванным повысить эффективность выполнения ими уставных задач. В случае сокращения задания объемов государственного задания новые бюджетные и автономные учреждения могут столкнуться с необходимостью изыскания дополнительных внебюджетных финансовых средств обеспечения своей деятельности путем оказания дополнительных образовательных услуг и осуществления иной, приносящей доход деятельности, предусмотренной его учредительными документами. Проведенные научные исследования позволили определить структуру многоканального финансирования, перечень видов дополнительных образовательных услуг, калькулирование затрат на их реализацию с расчетной формулой (см. таблицу 4).

Таблица 3 – Ассортиментный перечень дополнительных образовательных услуг автономного учреждения среднего профессионального образования

1 группа	МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛУГИ
2 группа	РЕПЕТИТОРСКИЕ УСЛУГИ
3 группа	ЭКСТЕРНАТНЫЕ УСЛУГИ
4 группа	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛУГИ
5 группа	ВАЛЕОЛОГИЧЕСКИЕ (ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ) УСЛУГИ
6 группа	ВОСПИТАТЕЛЬНО-РАЗВИВАЮЩИЕ (БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫЕ) УСЛУГИ
7 группа	УЧЕБНО-ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ УСЛУГИ
8 группа	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТАЦИОННЫЕ УСЛУГИ
9 группа	ИНФОРМАЦИОННО-СЕРВИСНЫЕ УСЛУГИ
10 группа	БИБЛИОТЕЧНЫЕ УСЛУГИ

Порядок определения платы за образовательные услуги, а также их перечень будут устанавливаться органом, осуществляющим функции и полномочия учредителя. В настоящее время НИИРПО в соответствии с кластерным подходом разработаны экономические параметры государственного задания и методика расчета стоимости (себестоимости) образовательных услуг в рамках нормативно-подушевого финансирования, в основу которых положены нормативно-правовые акты РФ. Разработка осуществлялась на основе следующих нормативных документов:

1) Постановление правительство РФ от 29 декабря 2008 г. № 1065 «О порядке формирования и финансового обеспечения выполнения государственного задания федеральными органами исполнительной власти и федеральными государственными учреждениями».

2) Письмо Минфина РФ от 05.02.2010 N 02-05-10/383 «О направлении Методических рекомендаций по применению классификации операций сектора государственного управления».

3) Распоряжение Правительства РФ от 13.09.2007 г. № 1227-р «О перечне видов платной деятельности, которую вправе осуществлять некоммерческая организация – собственник целевого капитала».

Проведенный анализ позволил определить следующую базовую схему многоканального финансирования новых бюджетных и автономных учреждений СПО (см. таблицу 4).

Таблица 4 – Базовая схема многоканального финансирования автономных учреждений среднего профессионального образования

– государственное бюджетное задание учредителя на подготовку одного специалиста по нормативу стоимости обучения, включая оплату труда и учебные затраты	– государственной бюджетное финансирование собственником содержания имущественного комплекса АУ, недвижимого и особо ценного движимого имущества, земли, в т. ч., уплаты налогов на имущество
– программно-целевое государственно-муниципальное софинансирование развития АУ на основе проектов и грантов	– внебюджетное договорное финансирование заказов на обучение и воспитание компетентных рабочих, специалистов, предпринимателей
– программно-целевое дополнительное финансирование от фонда целевого капитала (эндаумент-фонда) АУ	– внебюджетные доходы от оказания образовательных и смежных услуг, в т. ч., от учебно-производственной профильной деятельности
– экономия всех ресурсов, как источник дополнительного финансирования АУ	

Автономные учреждения СПО должны быть ориентированы преимущественно на подготовку практикоориентированных специалистов для инновационных сфер экономики и общества, в том числе, на реализацию московского проекта прикладного бакалавриата по заказу отраслевых работодателей. Они включаются в состав Наблюдательного совета АУ СПО и реализуют управленческие функции в полном объеме. Концентрация ресурсов на базе АУ СПО, как субъектов роста инноваций, способных в дальнейшем продуцировать системные сдвиги (spill over effects) является стратегически правильным политическим решением.

Бюджетное финансирование государственного задания в АУ СПО осуществляется без соблюдения норм ФЗ–94, а контрольные функции казначейства распространяются только на объем бюджетного финансирования. Группа учреждений СПО, которая потеряет статус юридического лица, должна включаться в качестве филиалов, в состав АУ СПО.

В соответствии с проведенной предварительной оценкой для сохранения структуры профессионального образования с учетом потребностей экономики города Москвы (показатель отраслевой принадлежности образовательного учреждения) НИИРПО рекомендует переводить в форму казенных учреждений только единичные монопрофильные учреждения среднего профессионального образования, ведущие подготовку по социально значимым профессиям и специальностям. В форму новых бюджетных учреждений рекомендуется перевести крупные учреждения, выполняющие подготовку по профессиям и специальностям, востребованным экономикой города (ориентированные на развитие городской инфраструктуры), а также учреждения среднего профессионального образования, обучающие лиц, нуждающихся в социальной защите.

В автономные учреждения среднего профессионального образования рекомендуется переводить (на первом этапе – 2010 г.) одно – пять учреждений, ориентированные на подготовку по профессиям и специальностям,

востребованных различными категориями граждан на рынке образовательных услуг.

Библиографический список

1. **Волохин, А. В.** Инновационная модель довузовского профессионального образования в условиях государственно-частного партнерства. [Текст]: автореф. канд. дисс./ А. В. Волохин. – М.: изд. НИИРПО, 2010. – 29 с.
2. **Никитин, М. В.** Ресурсный центр как функциональная модель непрерывного профессионального образования. [Текст]/ М. В. Никитин. – М.: Издательский отдел НОУ ИСОМ, 2004.
3. **Новиков, Д. А.** Модели и механизмы управления образовательными сетями и комплексами. [Текст]/ Д. А. Новиков, Н. П. Глотова. – М.: Институт управления образованием РАО, 2004. – 142 с.
4. **Мальцев, В. А.** Методологические основы нравственного воспитания в довузовском профессиональном образовании. Курс лекций [Текст]: учебное пособие для системы дополнительного профессионального образования. / В. А. Мальцев. / Под науч. ред. д.п.н., проф. М. В. Никитина. – М.: Научно-исследовательский институт развития профессионального образования г. Москвы, 2010. – 355 с.
5. **Павлов, И. С.** и др. Содержание профессионального образования в условиях информационной среды. [Текст]/ И. С. Павлов. – 2-ое изд., доп. и переработ. М.: ГОУ «Колледж предпринимательства», 2008. – 213 с.
6. **Формирование** теоретико-методической системы профессионального обучения и адаптации мигрантов и беженцев в учреждениях довузовского профессионального образования [Текст]: Практикоориентированная монография под научной ред. проф., д.п.н. М. В. Никитина, М.: Изд. ФИРО, 2008.–347 с.
7. **Формирование** экономического механизма автономного учреждения довузовского профессионального образования [Текст]: Организационно-методические рекомендации /Под научн. ред. проф. М. В. Никитина. – М.: Федеральный институт развития образования, 2008. – 260 с.

УДК 378.015

Демиденко Оксана Петровна

Кандидат педагогических наук, доцент Ставропольского государственного университета, artemenko1003@yandex.ru, Ставрополь

Библина Светлана Степановна

Кандидат педагогических наук, директор МДОУ ЦРР детского сада № 43 «Эрудит», доцент Ставропольского государственного университета, artemenko1003@yandex.ru, Ставрополь

**СОДЕРЖАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
И ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ**

Demidenko Oksana Petrovna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of the Stavropol state university, artemenko1003@yandex.ru, Stavropol

Biblina Svetlana Stepanovna

The candidate of pedagogical sciences, the director of MDOU ЦРР of a kindergarten №43 «Erudite», the senior lecturer of the Stavropol state university, artemenko1003@yandex.ru, Stavropol

**THE MAINTENANCE OF ADMINISTRATIVE
ACTIVITY IN SCIENTIFICALLY – THE PEDAGOGICAL
AND PSYCHOLOGICAL CONTEXT**

Огромное количество исследований управленческой деятельности демонстрирует отсутствие целостной и обобщающей характеристики содержания управленческой деятельности. В результате этого, как отмечает М. Мескон, имеет место «поразительная нехватка фактов о том, что же в действительности делают руководители».

В настоящее время существует ряд частных подходов к раскрытию содержания управленческой деятельности. Каждый из них направлен преимущественно на описание какого-либо ее аспекта. Поэтому составить относительно полное представление о содержании этой деятельности можно лишь на основе синтеза частных способов ее описания.

Изучение содержания управленческой деятельности способом микроанализа сформировалось под непосредственным воздействием первых работ по «научному изучению труда» Ф. Тэйлора, Ф. Гилбрета. Изучая иные, значительно более простые, чем управленческая, виды деятельности, эти исследователи пришли к выводу, что любая деятельность может быть описана как повторяющийся набор некоторых основных операций, компонентов.

Следовательно, проанализировать деятельность – значит, описать из каких, по возможности наиболее мелких, «дробных» операций она состоит, и как они организованы во времени. Содержание компонентов составляют микрокомпоненты управленческой деятельности, в качестве которых рассматриваются мелкие дела – т. е. разнообразные, чередующиеся действия руководителя (локальные деловые контакты, коммуникации, реакции на внешние воздействия, поручения, распоряжения и др.). Такой простой способ анализа позволил, однако, получить ряд важных результатов и дать достаточно содержательную характеристику управленческой деятельности. В частности, было показано, что средний руководящий персонал вступает в разного рода контакты 300–400 раз в день, а обычный восьмичасовой рабочий день включает как минимум более 200 различных видов действий. «Норма» исполнительного директора, по данным Г. Минцберга, варьируется от 86 до 160 видов занятий в день [4, с. 125–127].

Другим вариантом микроанализа управленческой деятельности является изучение рабочего времени руководителя – временной анализ. В целом он направлен на выявление особенностей «бюджета времени» руководителя, а методически реализуется как сравнительное изучение доли рабочего времени, уделяемой тому или иному компоненту управленческой деятельности в общем времени.

В целом микроанализ управленческой деятельности (в его пооперационном и временном вариантах) выявляет важные особенности ее содержания и организации: насыщенность очень большим числом действий, преимущественно кратковременных; частые, систематические вмешательства извне; очень широкая сеть контактов (внегрупповых); явное преобладание речевых (вербальных) коммуникаций; фрагментарность, отрывочность, незаконченность многих контактов; быстрый темп переключения от одних «мелких дел» к другим; частое совмещение во времени двух или даже более действий; систематические прерывания уже начатых дел другими, экстренно возникающими причинами и делами. Микроанализ управленческой деятельности хотя и полезен, но все же имеет ограниченное значение, поскольку позволяет описать лишь внешнюю ее сторону.

«Эмпирический» анализ управленческой деятельности направлен на выделение и описание значительно более крупных «блоков», компонентов деятельности.

Данный анализ позволяет установить содержательные, наполненные специфическим управленческим смыслом компоненты деятельности. Внутри этого подхода выделяют две его разновидности: анализ видов содержания труда руководителя; оперативно-организационные задачи руководителя.

Он базируется на том факте, что вся совокупность «мелких дел» руководителя может и должна быть сгруппирована в ограниченное число их основных видов. Анализ деятельности поэтому должен быть направлен на характеристику того, как представлены в ней эти виды. Определяется их удельный вес в деятельности, их роль, способы их реализации и т. д. На-

ибо более распространенным является выделение пяти основных видов (типов) содержания деятельности: «бумажная» работа, состоящая в изучении технологической документации, составлении отчетов, справок, ознакомлении с корреспонденцией и др. Она занимает в среднем 20–35% времени, а ее удельный вес возрастает по мере повышения должности руководителя. Встречи, под которыми подразумеваются неформальные и формальные коммуникации руководителя группового характера (участие в совещаниях, собраниях, обсуждениях и т. д.). Им уделяется до 50% всего времени. Личные контакты руководителя, отличающиеся от предыдущего вида своим конфиденциальным характером. Этот вид считается наиболее важным во всей структуре управленческой деятельности.

Оперативно-организационные задачи руководителя. Их конкретное содержание определяется предметной сферой деятельности организации и иерархическим уровнем руководителя; в большинстве случаев они носят оперативно-технологический характер. Вторая разновидность «эмпирического» подхода – это анализ на основе выделения и последующего изучения конкретных управленческих ситуаций («ситуационный анализ»). В нем используется принципиально новая «единица» анализа управленческой деятельности – управленческая ситуация. Она, в отличие от «единиц», используемых в других подходах, дает большие возможности для описания реальной сложности и специфичности управленческой деятельности. Это позволяет построить упорядоченную систему основных управленческих ситуаций, которая и рассматривается как основа всей деятельности [1, с. 12–13].

Подход с позиций психологической теории деятельности позволяет раскрыть существующие закономерности. Чем более крупными и обобщенными являются «единицы», на которые она разделяется для анализа, тем в большей степени они сохраняют специфику деятельности, но в меньшей мере позволяют раскрыть ее механизмы и закономерности. И наоборот, чем более дробны эти «единицы», тем глубже они позволяют проникнуть в строение деятельности и ее закономерности; однако при этом они становятся все более и более неспецифичными содержанию деятельности.

Основной единицей анализа следует рассматривать такое наименьшее образование, которое характеризуется всеми основными специфическими особенностями исходного анализируемого целого. Единицы анализа должны соответствовать требованиям деятельности.

Во-первых, они должны сохранять все основные характеристики анализируемой целостности – деятельности.

Во-вторых – быть мельчайшими из возможных единиц, которые еще несут на себе эту специфику целого: достаточно сделать еще один шаг «вглубь» при их анализе, как эта специфика утрачивается. Этим требованиям соответствует структурная единица деятельности – действие. Оно характеризуется свойствами целенаправленности, произвольности, предметности, активности, осознаваемости и др. Стоит, однако, сделать всего лишь

один шаг «вглубь» и перейти к более дробной единице – неосознаваемым операциям, как оказывается, что выделяемые единицы не будут адекватно воспроизводить указанные – основные атрибуты деятельности.

Л. С. Выготский считал необходимым разделение способов анализа деятельности на компонентный и элементный. Компонент – это та мельчайшая часть целого, которая еще имеет свойства целого; элемент – это та часть, из которой состоят компоненты, а следовательно, в конечном итоге, – и само целое, но у которого отсутствуют свойства самого этого целого. Поэтому, заключает Л. С. Выготский, психологический анализ деятельности должен быть именно компонентным (а не элементным) – лишь тогда он будет и достаточно детализированным, и одновременно содержательно наполненным, воспроизводящим в своих результатах все богатство свойств исходного анализируемого целого.

Сходная, но получившая еще более глубокую теоретическую проработку точка зрения сформулирована и другим крупнейшим отечественным психологом – С. Л. Рубинштейном. Он считал именно действие подлинной единицей – «ячейкой», «клеточкой» человеческой деятельности, в которой наиболее явно и ярко проявляются все основные психологические характеристики не только деятельности, но и личности в целом.

В психологической теории деятельности, действие («уровень действия») также является центральным во всей структуре деятельности.

Итак, специфика собственно психологического подхода к анализу управленческой деятельности состоит в том, что он предполагает ее изучение и характеристику прежде всего на уровне действий и их организации. Это структурно-морфологический анализ. Он гораздо более адекватен, дает лучшие результаты для анализа относительно более простых видов деятельности, принадлежащих к «субъект-объектному» типу, но менее адекватен сложным – «субъект-субъектным» видам деятельности. Его недостаточность проявляется при изучении управленческой деятельности, т. е. деятельности предельно сложной, и максимально воплощающей «субъект-субъектный» принцип организации. Поэтому структурно-морфологический анализ используется при изучении управленческой деятельности в сочетании с другими способами ее анализа [3, с. 64–67].

Ролевой подход к анализу управленческой деятельности базируется на том положении, что поскольку руководитель реализует управление в процессе группового – межличностного взаимодействия, то его деятельность представляет собой выполнение системы определенных социальных ролей. Впервые этот подход был предложен Г. Минцбергом. По его мнению, роль – есть набор определенных поведенческих правил, соответствующих конкретному учреждению или конкретной должности. Отдельная личность может влиять на характер выполнения роли, но не на содержание.

Г. Минцберг выделяет десять основных управленческих ролей, сгруппированных в три основные категории – межличностные роли, информационные роли и роли по принятию решения.

Роль главного руководителя. Символический глава, в компетенцию которого входит выполнение обычных обязанностей правового или социального характера.

Роль лидера. Ответственный за мотивацию и активизацию подчиненных; ответственный за набор, подготовку работников и связанные с этим обязанности.

Роль «связующего звена». Обеспечивает работу саморазвивающейся сети внешних контактов и источников информации, которые предоставляют информацию и оказывают услуги. Информационные роли.

Роль «приемника информации». Разыскивает и получает разнообразную информацию (в основном текущую) специализированного характера, которую, понимая организацию и внешние условия, успешно использует в интересах своего дела; выступает как нервный центр внешней и внутренней информации, поступающей в организацию.

Роль распространителя информации. Передает информацию, полученную из внешних источников или от других подчиненных, членам организации; часть этой информации носит чисто фактический характер; другая требует интерпретации отдельных фактов для формирования взглядов организации.

Роль представителя. Передает информацию относительно планов, политики, действий и результатов работы организации для внешних контактов, действует как эксперт по вопросам данной отрасли. Роли, связанные с принятием решений.

Роль предпринимателя. Изыскивает возможности организации бизнеса внутри самой организации и за ее пределами, разрабатывает и запускает «проекты усовершенствований», приносящие изменения, контролирует разработку определенных проектов.

Роль устраняющего нарушения. Отвечает за корректировочные действия, когда организация оказывается перед необходимостью важных и неожиданных решений.

Роль распределителя ресурсов. Ответственный за распределение всевозможных ресурсов организации, что фактически сводится к принятию и одобрению всех значительных решений в ней.

Роль ведущего переговоры. Ответственный за представительство организации на всех значительных и важных переговорах.

Все эти роли тесно взаимосвязаны. Одновременно они непосредственно вытекают из должностных полномочий руководителя, его официального статуса. Вместе с тем характер их выполнения может оказывать обратное влияние на официальные, статусные и иные характеристики руководителя. Согласованная реализация всех этих ролей, по Г. Минцбергу, – это и есть содержание процесса управленческой деятельности. Проанализировать же эту деятельность, раскрыть ее содержание – значит выявить и описать указанные роли по отношению к конкретной анализируемой деятельности, а также характер их взаимосвязи и взаимовлияния друг на друга, способы их координации [2].

Дименсиональный подход к анализу управленческой деятельности был разработан Г. Юклом, который предложил анализировать управленческую деятельность на основе специфических функциональных единиц - «измерений менеджерского поведения» («дименсий»).

Содержание управленческой деятельности может быть описано посредством девятнадцати измерений.

Внимание к дисциплине: руководитель дисциплинирует подчиненных, характеризующихся плохим выполнением работы, стремлением не подчиняться принятым в организации правилам поведения, нарушениями установленного организационного порядка.

Содействие работе: руководитель стремится обеспечить подчиненных всеми необходимыми ресурсами для успешного выполнения заданий, устранять любые помехи и проблемы, порожденные условиями работы и мешающие их выполнению.

Решение проблем: руководитель проявляет инициативу, предлагая решение важных, относящихся к выполняемой работе проблем, и действует энергично, принимая в связи с этим, когда это необходимо, незамедлительные решения.

Постановка целей: руководитель подчеркивает важность постановки перед подчиненными целей, отражающих специфику выполняемой ими работы, фиксирует успех в достижении этих целей и обеспечивает четкую обратную связь с подчиненными.

Ролевое уяснение: руководитель информирует подчиненных относительно их обязанностей и ответственности, определяя правила и линию поведения, которых подчиненные должны придерживаться, и сообщает им о том, что от них ожидается.

Акцентирование эффективности: руководитель подчеркивает важность эффективного и своевременного достижения подчиненными поставленных перед ними целей и доводит до них оценку, даваемую им их деятельности.

Планирование: руководитель определяет, как эффективнее спланировать и организовать выполнение работы, намечает, как достичь единых рабочих целей организации, набрасывает возможные варианты решения потенциальных проблем.

Координация: руководитель координирует работу подчиненных, подчеркивает важность координации и побуждает подчиненных координировать свои действия.

Делегирование автономии: руководитель делегирует подчиненным ответственность и власть и дает им свободу действий в выполнении рабочих заданий.

Подготовка: руководитель удовлетворяет потребность подчиненных в специальной подготовке, обеспечивает их необходимым инструктажем.

Воодушевление: руководитель побуждает подчиненных к трудовому энтузиазму и создает у них чувство уверенности в их способности успешно справиться с заданием и достичь групповых целей.

Внимание: руководитель проявляет дружелюбие, поддержку и симпатию в отношении к подчиненным, заботится об их благополучии и стремится быть справедливым по отношению к ним.

Участие в решении: руководитель консультируется с подчиненными прежде чем принять решения, касающиеся работы, и позволяет им влиять на принимаемые решения.

Одобрение: руководитель выражает похвалу и признание подчиненным за эффективную работу и высказывает им особую признательность за исключительные усилия и вклад в достижение организационных целей.

Возможность варьирования вознаграждения: руководитель имеет возможность вознаграждать подчиненных за успешную работу такими ощутимыми ценностями, как повышение заработной платы, содействие в занятии более подходящей должности, предоставление лучшего рабочего графика, особых привилегий и др.

Содействие общению: руководитель побуждает подчиненных к установлению дружеских отношений, кооперации, обмену информацией и идеями, взаимопомощи.

Представительство: руководитель устанавливает контакты и поддерживает отношения с другими группами и авторитетными в организации людьми, старается убедить их и по достоинству оценить и поддержать возглавляемое им подразделение, использует влияние вышестоящих руководителей и других лиц в организации, чтобы содействовать защите и реализации интересов своего подразделения.

Распространение информации: руководитель информирует подчиненных о влиянии их работы на функционирование организации, включая информацию о событиях, происходящих в других подразделениях и вне организации; о прогрессе, достигнутом во встречах и переговорах с вышестоящими или находящимися вне организации лицами.

Управление конфликтами: руководитель удерживает подчиненных от ссор и столкновений друг с другом, побуждает их разрешать и помогает им улаживать конфликты конструктивным способом [1, с. 32–34].

Таким образом, несмотря, быть может, на излишнюю детализацию и явное «перекрещивание», дублирование ряда «измерений», данный подход позволяет составить достаточно полное представление о содержании управленческой деятельности. Нормативный подход к анализу управленческой деятельности в настоящее время мало распространен и используется как дополнительный по отношению к другим, а также считается одним из методов их реализации.

Библиографический список

1. **Базаров, Т. Ю.** Управление персоналом развивающейся организации. [Текст]/ Т. Ю. Базаров. – М., 1996.

2. **Бако, Э. К.** Структурная перестройка системы управления образованием: новые принципы и подходы [Текст] / Э. К. Бако. // Школьные технологии. – № 3. – 1999. – С. 56 – 65.
3. **Лебедева, С. С.** Проблемы управления инновационными дошкольными образовательными учреждениями в условиях социального партнерства. [Текст] / С. С. Лебедева, А. М. Маневцова. – СПб., 2001.
4. **Лазарев, В. С.** Управление развитием школы. [Текст] / В. С. Лазарев, М. М. Поташник. – М., 1995.
5. **Михнева, И. Ф.** Управление инновационными процессами в учебном заведении. [Текст] / И. Ф. Михнева. – Ставрополь, 1994.

УДК 378.048

Селюкова Екатерина Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент Ставропольского государственного университета, artemenko1003@yandex.ru, Ставрополь

РЕАЛИЗАЦИЯ ФУНКЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Seljukova Ekaterina Alekseevna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of the Stavropol state university, artemenko1003@yandex.ru, Stavropol

REALIZATION OF FUNCTIONS OF PEDAGOGICAL COLLECTIVE IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Образование как социальное явление – неотъемлемая часть любого общества, любого народа, любого сообщества. Именно образование обеспечивает физическое и духовное становление личности, ее вхождение в тот мир, в то общество, в котором эта личность растет, развивается. Общество предоставляет растущей личности те идеалы, ценности, правила жизни, которые наработаны конкретным обществом в определенных природных, исторических и социальных условиях. Именно в процессе освоения этих ценностей происходит становление и развитие каждой личности, которая, став активным членом общества, в свою очередь, несет, внедряет и приумножает реальные достижения данного общества.

Образование необходимо рассматривать не только как социальное явление, но и как педагогический процесс специально организованный, имеющий свое назначение, свою структуру свои критерии и составляющие. В системе учебного заведения: школе, вузе, техникуме – это не только подготовка человека к жизни взрослого человека, который приобрел определенные знания, овладел специальностью, и будет обеспечивать свое существование. Образование в системе учебного заведения – это одна из важнейших

сфер жизнедеятельности человека, поскольку именно здесь происходит возвращение и становление человеческой личности. Ребенок, ученик, студент не только осваивает знания, но и пробует себя в разных видах деятельности, живет интенсивной жизнью, определяя свои возможности.

Образование в современных условиях имеет свою специфику и особенности, среди которых:

– *во-первых*, главным в образовательном учреждении должен стать ученик, воспитанник, студент, с его интересами, потребностями, возможностями, а не педагог, квалифицированно обеспечивающий образовательно -воспитательный процесс. Ученик познает, проживает предлагаемые знания, развивая себя в процессе этого познания;

– *во-вторых*, принципиально меняется функция педагога: он должен не передать, разъяснить, предложить знания, а создать условия для освоения этих знаний учеником, студентом;

– *в-третьих*, меняется позиция ученика и учителя, меняются их взаимоотношения: ученик становится субъектом собственного развития, а педагог «страхует», сопровождает, стимулирует процесс познания и развития ученика;

– *в-четвертых*, меняется содержание знаний. Появляются новые предметы, новые подходы, новые концептуальные идеи к рассмотрению общепринятых знаний и фактов. Переосмысливаются такие предметы, как история, физика, биология, литература и т. д. [2, с. 134–135].

Каково же назначение педколлектива в образовательном учреждении, какие функции он призван выполнять в современных условиях?

Функции педагогического коллектива рассматриваются разными исследователями с разных позиций. Так, Е. Н. Шиянов, раскрывая функции целостного педагогического коллектива, выделяет функции: социальную, воспитательную, обучающую и развивающую. Этот подход рассматривается с позиций целеполагания педагогического процесса и педагогический коллектив в той или иной мере, безусловно, выполняет все эти цели [3; 9].

Н. С. Дежнева выделила три группы функций педагогического коллектива: функции саморазвития и самосовершенствования, функции взаимодействия с ученическим коллективом, функции направления на педагогическое просвещение, взаимодействие со школой среды. В последней группе следовало бы выделить две самостоятельные функции: функцию педагогического просвещения, обеспечивающую выполнение Закона РФ «Об образовании» и выполнение Государственного стандарта и функцию взаимодействия с окружающей социальной средой, которая способствует обеспечению образовательно-воспитательного процесса [7, с. 89–90].

С. Л. Фоменко в своей работе «Профессиональное становление педагогического коллектива», рассматривает функции, обеспечивающие становление педагогического коллектива, среди которых:

– *актуализирующая*, которая проявляется в развитии индивидуального и коллективного профессионального потенциала;

– *стабилизационная*, направленная на сохранение педагогического коллектива как системы с заданными на определенном этапе развития параметрами в ответ на возмущающее воздействие среды;

– *мотивационная*, оказывающая влияние на формирование потребностей, направленных на профессиональное самосовершенствование членов коллектива;

– *коммуникативная*, ориентирующая педагогический коллектив на адекватное общение и партнерское взаимодействие (сотрудничество) педагогов в процессе деятельности;

– *духовно-нравственная*, ориентирующая на духовное, морально-этическое развитие педагогического коллектива.

А также выделены специфические функции:

– *объединяющая*, способствующая устранению социального, профессионального и личностного одиночества учителя;

– *сохранная*, способствующая гармонизации коллективных взаимодействий и общения, сохранению психического и физического здоровья членов коллектива;

– *рефлексивная*, способствующая формированию в коллективе навыков самоанализа профессиональной деятельности и развития на индивидуальном [2; 4].

Другие авторы рассматривают функции: поиска, обобщения и распространения передового педагогического опыта, реабилитационную функцию педагогического коллектива, направленную на «восстановление уверенности школьника в своих способностях», содержательно-деятельностную и контрольно-мониторинговую и т. д.

Такие функции, как коммуникативные, нравственные, просветительские, управленческие, диагностические и т. д., входят составными частями в выше обозначенные функции. Выделенные функции постоянны и традиционны в педагогической деятельности. Поскольку педагогический коллектив – это многоструктурное объединение, обладающее многочисленными связями и направлениями деятельности, то, естественно, он обладает многочисленными функциями. Системообразующими функциями педагогического коллектива являются: *управленческая*, качественно – результативная, которая обеспечивает высокое качественное образование, *организационно-деятельностная*, которая предполагает организацию учебно-воспитательного процесса, *преобразующая*, которая обеспечивает самосовершенствование и саморазвитие самого коллектива [8, с. 77–78].

Одной из главных, решающих функций педагогического коллектива является *управленческая функция*. Причем, с одной стороны, педагогический коллектив испытывает управленческую функцию со стороны руководителя, администрации образовательного учреждения, с другой стороны, каждый педагог сам является управленцем и должен выполнять управленческую функцию. И естественно, чем лучше отлажена у руководителей управлен-

ческая функция и ее составляющие (планирование, регулирование, координация, контроль, анализ), тем лучше она функционирует у педагогов школы.

Каждый элемент управления становится функцией, когда участники процесса овладевают данным направлением деятельности. В некоторых учреждениях очень хорошо отработана функция планирования, четко продуманы виды и формы планов, сроки их выполнения. В других школах хорошо отлажен контроль. Расписано, кто, когда, по какому вопросу будет контролировать того или иного педагога. При этом в управленческой деятельности очень важны такие функции, как стимулирование, поддержка, поощрение, оценка. Необходимо также и четкое функционирование социально-психологических служб, установление связей с родителями, общественностью, с социальными службами, так или иначе взаимодействующих с образовательным учреждением.

Хорошо отлаженная управленческая деятельность руководства, помогает педагогическому коллективу отработать соответствующие элементы управленческой деятельности и создать условия для организации самоуправления в ученическом коллективе. В коллективе, где функционирует самоуправление учащихся, четко расписываются функции всех участников процесса: директора, завучей, организаторов, классных руководителей, актива учащихся, прописываются права и обязанности самих учащихся. При этом педагоги отрабатывают правовые связи с учащимися, а учащиеся выделяют своих представителей, уполномоченных для решения вместе с педагогами управленческих вопросов.

В современном образовании одной из ключевых идей является идея о необходимости нового качества Российского образования. Новое качество – это образование, отвечающее требованиям не только Российского государства, но и требованиям международных стандартов качества, удовлетворяющих запросы всех потребителей образовательных услуг – личности, общества, государства, производства.

Проблема качества тесно связана с проблемой качества самого человека – качества ученика, качества преподавателя, качества специалиста. Рассматривается также и качество учебно-воспитательного процесса и качество работы школы. Когда речь идет о качестве чего-либо, необходимо выделить критерии и показатели, по которым можно судить о качестве того или иного явления. Поэтому в управленческой деятельности школы очень важна функция *контрольно-мониторинговая*. Педагогический коллектив определяет, по каким параметрам будет отслеживать результативность работы учреждения. В зависимости от избранных целей работы, от отрабатываемых ценностей отбираются критерии и показатели, по которым можно будет оценивать результативность работы. Для школы, работающей в логике традиционных парадигм важны такие показатели, как успеваемость учащихся, их обученность, число поступивших в вузы.

Организационно – деятельностьная функция имеет свои подфункции. Поскольку организационно – деятельностьная функция предполагает пре-

жде всего организацию учебно-воспитательного процесса, то ее можно рассматривать с разных позиций: *с позиции организации педагогического процесса* можно рассматривать функции целеполагания, ценностно-смысловые, содержательные, технологические, результативные, *с позиции направленности деятельности*, и тогда можно говорить о функциях обучения, воспитания, развития и социализации учащихся, *с позиций результативности* выполнение на уровне стандартов, на уровне высокого качества образования, на уровне творческого, инновационного преобразования [1; 7; 8].

Деятельностный аспект организационно – деятельностной функции проявляется в использовании различных технологий и приемов, а также в организации взаимодействия с учащимися на основе партнерства, взаимопонимания. При этом необходима поддержка ученика, принятие его со всеми его проблемами, недостатками, притязаниями. Целостный педагогический процесс включает в себя такие компоненты как содержательно-целевой, организационно-деятельностный, и результативно-рефлексивный. Общепринято: цель – средства – результат. Главное назначение образовательного учреждения: обучать, воспитывать, развивать. При этом цели обучения, воспитания, а также развития имеют свои ценности, свое содержание, свои концептуальные подходы. При этом, *функция целеполагания* обеспечивает определение и выполнение целей обучения, воспитания, развития. *Функция обучения* – познакомить учащихся с миром, с законами его развития и существования. Овладев основами наук человеку необходимо научиться познавать и раскрывать многообразие мира. Обучение одна из важнейших сфер, в которой реализуется интеллектуальное развитие личности. При этом у одного легко происходит освоение уже принятых знаний, другого интересует поиск и овладение научными достижениями и открытиями, третий создает новые технологии и внедряет их в практику, четвертый воплощает знания и достижения науки в практической деятельности.

Сегодня перед педагогическим коллективом стоит принципиально другая задача: как научить человека учиться, как обеспечить его приемами познания, чтобы он мог реализовать чрезвычайно важную задачу – «образование через всю жизнь». Современному обществу требуются высококвалифицированные люди, которые не только являются хорошими специалистами в своей области, но и успешно ориентируются в других сферах науки, техники, культуры, обеспечивая себе благоприятную жизнедеятельность. Педагогический коллектив не в состоянии перестроить государственные программы и учебники, но, тем не менее, образовательное учреждение может расставить акценты, ориентируя своих учащихся или на практическую деятельность, или на теоретическое познание или на реализацию своих личностных ресурсов и потенциалов. И тогда отработка определенных подходов и жизненно важных ценностей обеспечивает образовательному учреждению стабильность качества и эффективность. В зависимости от квалификации и профессионализма педагогов, от задач, поставленных в

учреждении, от степени традиционной или инновационной деятельности культивируются конкретные ценности.

Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами, независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права учащихся на свободный выбор мнений и убеждений. Образование в широком смысле слова в современных условиях принципиально меняется. И его основные компоненты: обучение, воспитание, развитие и социализация требуют переосмысления не только в теоретико-методологическом плане, но и в практически-действенном. Именно поэтому инновационный подход к образованию во всех его компонентах становится важнейшим смыслом деятельности педагогического коллектива [6, с. 99].

Выполнение целевых и содержательных функций сопровождается *функцией технологической, функцией методической*. Реализация различных приемов, методов, форм в педагогической деятельности зависит от профессионализма педагогов, от наработок, существующих в конкретном педагогическом коллективе.

Последнее время получило широкое распространение проектная деятельность разнородной социальной направленности: нацпроекты, экологические проекты, проекты «жилье», которые позволяют учащимся не только познакомиться с актуальными социальными проблемами, но и принять посильное участие в их решении. *Функция результативности* в воспитательно-образовательном процессе тоже довольно многопланова. Общий результат образования предполагает не только выполнение государственного стандарта, но и повышение качества образования во всех направлениях: обучении, воспитании, развитии. Результат воспитания – это гражданин своего отечества, личность творческая, активная, деятельная, гармонически развитая, самоопределяющаяся, самореализующаяся. Результатом обучения является интеллектуально развитая, образованная, культурная, грамотная личность, готовая стать профессионалом в избранной области. Результатом в развитии становится раскрытие потенциала, творческих возможностей и способностей личности и их реализация.

Функция преобразования педагогического коллектива предполагает его саморазвитие и совершенствование. Успешно функционирующий коллектив характеризуется постоянным деловым, доброжелательным взаимодействием, внутренней организацией, взаимответственностью, сплоченностью, организованностью. Основные функции сплочения коллектива: научно-методическое просвещение педагогов, стимулирование творческой деятельности, поддержка качественной работы. Функция научно-методического просвещения предполагает организацию постоянного целенаправленного обучения педагогов, ознакомления их с новейшими достижениями педагогической мысли. Стимулирование творческой деятельности педагогов требует создания такой образовательной среды в коллективе, в которой

творческие проявления каждого педагога поддерживаются и актуализируются [5, с. 55–57].

Качество работы в творческом коллективе поддерживается за счет организации инновационной деятельности. Важнейшими признаками постоянного поиска и движения является опытно-экспериментальная, исследовательская, инновационная деятельность. Высоких результатов достигают те педагогические коллективы, в которых четко сформулированы цели и задачи, и в которых эти задачи решаются поисковым, исследовательским путем. При этом очень важно, чтобы потребность и готовность к самореализации и саморазвитию не только проявлялась у педагогов в жизни и в профессиональной деятельности, но очень важно, чтобы она пронизывала всю педагогическую деятельность и переводилась на уровень деятельности учащихся. Педагогический коллектив – это многоплановое и многофункциональное явление, представляющее собой целостную систему. Многообразие функций, которыми оперирует педагогический коллектив в образовательном учреждении, позволяет строить педагогический процесс более квалифицированно и результативно.

Библиографический список

1. **Аникеева, Н. В.** Конструирование педагогических технологий. [Текст]/ Н. В. Аникеева. – Саратов, 1999.
2. **Бакурадзе, А. Б.** Педагогические основы поддержки управленческой деятельности руководителей образовательных учреждений. [Текст]/ А. Б. Бакурадзе. – М., 2000.
3. **Борисова, Е. М.** Индивидуальность и профессия. [Текст]/ Е. М. Борисова, Г. П. Логинова. – М., 1991.
4. **Вайзер, Г. А.** Профессионал: смысл жизни и акме. [Текст]/ Г. А. Вайзер. – М., 2001.
5. **Гильманов, С. А.** Творческая индивидуальность учителя. [Текст]/ С. А. Гильманов. – Тюмень, 1995.
6. **Кухарев, Н. В.** Управление учебно-воспитательным процессом. [Текст]/ Н. В. Кухарев, Г. В. Савельев. – Минск, 1997.
7. **Лобанова И. И.** Профессиональная компетентность педагога. [Текст]/ И. И. Лобанова, В. В. Косарев, А. П. Курчатова. – Самара, 1997.
8. **Реан, А. А.** Психология педагогической деятельности. [Текст]/ А. А. Реан. – Ижевск, 1994.
9. **Ясвин, В. А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию. [Текст]/ В. А. Ясвин. – М., 1997.

УДК 378.937

Малашихина Ирина Анатольевна

Доктор педагогических наук, профессор Ставропольского государственного университета, заведующая кафедрой коррекционной педагогики и психологии, artemenko1003@yandex.ru, Ставрополь

Ковязина Валентина Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент Ставропольского государственного университета, директор д/с № 1 «Улыбка» г. Ставрополя, artemenko1003@yandex.ru, Ставрополь

**ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАУЧНОГО КОЛЛЕКТИВА
КАФЕДРЫ ВУЗА КАК ФАКТОР ЕГО РАЗВИТИЯ**

Malashihina Irina Anatolevna

The doctor of pedagogical sciences, the professor of the Stavropol state university, managing chair of correctional pedagogics and psychology, artemenko1003@yandex.ru, Stavropol

Kovjazina Valentina Mihajlovna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of the Stavropol state university, the director d/c № 1 «Smile» of Stavropol chair of correctional pedagogics and psychology, director DOW № 1 «Smile» of Stavropol, artemenko1003@yandex.ru, Stavropol

**INNOVATIVE ACTIVITY OF PEDAGOGICAL SCIENTIFIC
PERSONNEL OF CHAIR OF HIGH SCHOOL AS THE FACTOR
OF ITS DEVELOPMENT**

Инновационная деятельность в образовательной практике, в том числе ее индивидуальных и коллективных субъектов, в настоящее время многогранно изучается. Это связано с рядом факторов, среди которых отметим поиск новых путей достижения качества образования, разработку и реализацию комплексно-целевых программ развития образовательных учреждений и др.

Решающая роль в реализации данных направлений принадлежит педагогическим коллективам высших учебных заведений.

Для того чтобы обосновать развитие педагогического коллектива на кафедре в процессе его инновационной деятельности, нам необходимо вначале определить сущность его научно-методической профессиональной направленности. Для этого, мы рассмотрим ее в параметрах основных категорий инноватики, творчества, деятельностного подхода. Это позволит нам в дальнейшем определить поэтапное развитие педагогического коллектива в процессе его инновационной деятельности, выявить его особенности, обосновать механизм развития в процессе профессиональной деятельности.

Обозначенные в науке концептуальные подходы по проблеме развития научно-педагогического коллектива, положены в основу модели организации его инновационной деятельности. Инновационная деятельность – де-

тельность по созданию и освоению конкретных новшеств, затрагивающих все сферы их жизнедеятельности.

Большинство исследователей инновационных процессов в образовании понимают под инновационной деятельностью любое новое, нестандартное, необычное, что осваивается в конкретном образовательном учреждении. Основываясь на таком подходе, можно утверждать, что практически все образовательные учреждения в той или иной степени занимаются инновационной деятельностью. При этом зачастую не оцениваются и не анализируются те изменения, которые происходят в результате инновационной деятельности в самом образовательном учреждении и за его пределами. Как правило, попытки анализа носят хаотический, локальный характер, не представляя собой какой-либо системы.

Инновации – это не только результаты научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР) или наукоемкие производства, но и различные формы экономической, технологической, организационной инициативы, реализуемые в процессе любой деятельности. Поэтому при разработке инновационной политики вуза важен системный подход. При этом сущность инновационного развития состоит в изменении характера экономического роста – в переходе от экстенсивного развития, основанного на устаревших технологиях, организации и структуре экономической политики вуза, к интенсивному развитию на основе нововведений [2; 6].

Роль экономической политики вуза в обеспечении инновационного развития связана с несколькими направлениями. Главное из них – формирование предпосылок для широкой экономической активности, поддержка инновационной политики больших и малых предприятий, развитие наукоемких технологий, обеспечивающей растущий спрос со стороны новых производств (технопарк, малые предприятия и т. д.). Только при проведении системной инновационной политики вуза предпринимаемые меры и расходование средств бюджетов всех уровней бюджетной системы приведут к желаемому росту инновационной активности [3].

В современных условиях важной задачей для высшей школы является преодоление проблем, возникших в условиях финансово-экономического кризиса, и создание условий для последующего инновационного развития. Решение этой задачи усложняется в связи с тем, что ее необходимо осуществлять в рамках реализации антикризисной политики государства.

Развитие малых предприятий – одно из перспективных направлений устойчивого социально-экономического развития вуза, позволяющее обеспечить в них инновационную деятельность. Малые предприятия наиболее восприимчивы к нововведениям, так как это повышает их конкурентоспособность и позволяет вузу выжить [4, с. 61–63].

Так, например, профессорско-преподавательским составом кафедры коррекционной педагогики и психологии был подготовлен пакет документов, с обоснованием необходимости открытия малых предприятий (Логоклиника для всей семьи «Логос» и Центр специальной психолого-педагогичес-

кой поддержки для лиц с проблемами в развитии и их семей «Светоч»), которые позволили бы привлечь дополнительные инвестиции со стороны юридических и физических лиц, заинтересованных в получении квалифицированной психологической, логопедической, педагогической помощи. Например, целью создания логоклиники для всей семьи «Логос» будет являться создание такой воспитательной среды, которая способствовала бы максимально полному раскрытию потенциальных речевых возможностей воспитанников, предупреждению у них трудностей в речевом развитии, а при необходимости – их своевременного преодоления, а также обеспечение логопсихотерапевтической помощи лицам с нарушениями речи и их семьям; оказание помощи при адаптации лиц с речевой патологией; профилактика речевых нарушений. Деятельностью Центра специальной психолого-педагогической поддержки для лиц с проблемами в развитии и их семей «Светоч» будет являться выявление, устранение и предотвращение дисбаланса между процессами обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями и их индивидуальными возможностями, создание условий для социально-психологической адаптации, включая дальнейшее профессиональное самоопределение.

Эффективное управление педагогическим коллективом кафедры вуза непосредственно связано со стратегиями, инновациями, разработкой перспективных идей в области кадровой политики. Если управление педагогического коллектива имеет стратегические параметры применительно к общей организации кадровой политики, то параметрами управления педагогическими кадрами являются прагматизм, технологичность и эффективное администрирование в реализации инновационной деятельности. Более того, управление кадрами носит реагирующий и диагностический характер: на изменения в психологическом климате коллектива, в конъюнктуре рынка образовательных услуг и других элементов влияния внешней среды на педагогическую среду вуза [5].

Таким образом, на первый план выходят проблемы:

- взаимосвязи и противоречия общей и кадровой стратегии управления вузом, их отношение с кадровой политикой конкретного педагогического коллектива кафедры;
- не только соотношение уровня профессионального мастерства профессорско-преподавательского состава кафедры и объема научных инвестиций, привлекаемых в рамках инновационной деятельности, но и проблема рационального, эффективного использования того и другого;
- мониторинг индивидуальных достижений каждого преподавателя, позволяющий оценить научный вклад в подготовку специалистов.

Изучение опыта организации инновационной деятельности педагогических коллективов различных по своему виду и типу высших учебных заведений показало, что количественное увеличение так называемых «инновационных практик» в образовательных учреждениях объяснимо следующим рядом объективных причин и предпосылок:

– осознанием необходимости радикальных изменений на всех уровнях (федеральном, региональном, муниципальном, отдельного образовательного учреждения);

– появлением новых характеристик образования, таких как вариативность, разноуровневость, предопределивших изменение форм и уровней образования; конкуренцией на рынке образовательных услуг; появлением новых проблем в образовании: уменьшение числа студентов, высвобождение педагогов, разные подходы к определению качества образования, разная практика его оценивания и др.;

– возросшими требованиями к уровню образования со стороны родителей, работодателей, самих студентов; инертностью государства в определении ценностных качественных приоритетов образования;

– одновременной реализацией ряда реформ – политической, экономической, социальной, в которых сфера образования не является приоритетной.

Для определения сущностных характеристик инновационной деятельности нам представляется уместным рассмотреть ее в параметрах творчества. Это вполне объяснимо, так как для отечественной педагогической науки традиционным является отождествление творческой и инновационной педагогической деятельности, то есть последняя, чаще всего, трактуется через аспект творческой. Эти понятия представляются нам как тождественные [1, с. 157–158].

При этом мы хотим подчеркнуть свою позицию, заключающуюся в том, что инновационная деятельность неотделима от творчества: без него не может быть нововведения, именно творчество служит двигателем инновации.

Подбор педагогов, обладающих творческим потенциалом, объединение их в творческие педагогические коллективы и постановка перед ними задач, в решении которых они могли бы раскрыть свои способности, – всего этого еще недостаточно для того, чтобы в высшем образовательном учреждении мог осуществляться инновационный процесс. Этот потенциал должен быть реализован, что может произойти только в творческой субстанции.

К характеристикам творческой организации специалисты относят требование вырабатывать новые решения, восприимчивость к новым идеям, терпимость к «странностям», свободу выбирать проблемы и изменять направления исследований, стимулы для творчества; называют также терпимость по отношению к «инакомыслящим», возможность работать индивидуально, а не только в коллективе. Тем более, что педагогическую деятельность в отечественной науке принято традиционно квалифицировать как творческую. В то же время инновационная деятельность часто также рассматривается через аспект творческой деятельности педагога. При этом отмечается, что творческой является всякая деятельность, создающая нечто новое, оригинальное, что потом входит в историю развития не только самого творца, но и науки, искусства и т. д.

Действительно, при подготовке к лекции или какому-либо мероприятию педагогу приходится из существующих методических наработок, опыта

коллег и своего предшествующего опыта составлять новую комбинацию сценария для конкретной ситуации и для конкретного контингента студентов. Немало важную роль в этом процессе играют такие нововведения, как модуль автоматизированного компьютерного тестирования, представленный в педагогической деятельности банком контрольно-измерительных материалов (тестовые задания, компьютерные контрольные и проверочные работы, компьютерные диктанты); информационный дисковод, как архивариусная компьютерная автоматизированная система хранения и регистрации учебно-методических и электронных ресурсов.

В современной научной литературе прослеживается подход, рассматривающий инновационную, в том числе и творческую, деятельность как деятельность активных субъектов инновационного процесса. Такого субъектного подхода придерживаемся и мы.

Категория субъекта является для нас методологической основой для дальнейшего анализа и определения сущности инновационной деятельности педагогического коллектива, она служит для понимания механизма развития инновационных процессов, и поэтому ее стоит конкретизировать.

Таким образом, деятельность педагогов является коллективной, если: планируемый результат деятельности осознается как единый, требующий объединения усилий всех членов коллектива; организация деятельности предполагает четкое и однозначно понимаемое разделение функционала; в процессе деятельности формируется положительный эмоционально-психологический климат; управленческая функция контроля перерастает в самоконтроль и самоорганизацию самих членов коллектива.

На основании собственного опыта и анализа специальной литературы мы считаем целесообразным выделить трех уровней инновационного потенциала педагогического коллектива:

– *высокий уровень* – педагогический коллектив сам способен разрабатывать новшества и экспериментально их проверять. При этом, разрабатываемые или применяемые новшества могут приводить к изменению всей воспитательной системы образовательного учреждения в целом.

– *средний уровень* – педагогический коллектив способен не только адаптировать у себя известные новшества, но также их комбинировать, приводя тем самым к изменению отдельные блоки вышеуказанной системы;

– *низкий уровень* – коллектив не способен разрабатывать и адаптировать у себя известные новшества, способствующие и развивающие педагогическую систему образовательного учреждения. Возможны лишь единичные, частные, так называемые «локальные» новшества на индивидуальном педагогическом уровне.

Обозначенные уровни инновационного потенциала педагогического коллектива существенным образом зависят от управления им, уровня квалификации и профессиональной подготовки членов педагогического коллектива, особенностей ближайшего социального окружения, сформированности со-

циального заказа, участия общественности в процессе управления образовательным учреждением.

Уровень инновационного потенциала также в существенной степени будет зависеть от источника предлагаемых к разработке или реализации инновационных идей и инициатив. Данные источники могут быть внешними и внутренними. К первым относятся нормативные документы, разработанные уже концепции, научно-методические разработки; социальный заказ ближайшего окружения. Внутренними источниками могут выступать руководитель образовательного учреждения, заведующие кафедрами, отдельные педагоги, группы.

На основе вышесказанного мы утверждаем, что инновационная деятельность педагогического коллектива – это полифункциональная деятельность коллективного субъекта (педагогического коллектива) по достижению им нового результата совместной деятельности посредством новизны процесса, с помощью которого этот результат достигается.

Библиографический список

1. **Бернус, А. Г.** Управление качеством профессионально-педагогического образования [Текст]/ А. Г. Бернус. – Ростов н/Д, 2002.
2. **Борисенков, В. П.** Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки [Текст]/ В. П. Борисенков. – М., 2004.
3. **Саак, А. Э.** Инвестиционная политика муниципального образования [Текст]/ А. Э. Саак, О. А. Колчина – СПб., 2010.
4. **Ванькина, И. В.** Маркетинг образования [Текст]/ И. В. Ванькина, А. П. Егоршин, В. И. Кучеренко. – М., 2007.
5. **Резник, С. Д.** Управление кафедрой [Текст]/ С. Д. Резник. – М., 2004.
6. **Никандров, Н. Д.** Россия: социализация воспитания на рубеже тысячелетий [Текст]/ Н. Д. Никандров – М., 2000.

Кукушкин Сергей Геннадьевич

Заместитель генерального директора по управлению персоналом ОАО «Информационные спутниковые системы», churyahin@rambler.ru, Железногорск

**СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ОАО «ИСС» И ЕЁ
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ РЫНКА**

Kukushkin Sergey Gennadievich

Managing Director «Information Satellite Systems» JSC, churyahin@rambler.ru, Zheleznogorsk

**THE BUILD UP OF A CONTINUOUS PROFESSIONAL
TRAINING SYSTEM AT «ISS» JOINT-STOCK COMPANY
AND ITS EXISTENCE UNDER MARKET ECONOMY
CONDITIONS**

Более 50 лет назад основатель научно-производственного объединения «Прикладная Механика» (НПО ПМ) – организации, которая сегодня называется ОАО «Информационные спутниковые системы» и носит его имя – Михаил Фёдорович Решетнёв собрал в г. Красноярск-26 (ныне Железногорск) небольшой, но очень плодотворно работающий коллектив инженеров, конструкторов и рабочих. Гонка вооружений, достигшая к тому времени своего апогея, диктовала свои условия, и для выполнения таких масштабных оборонных проектов в области ракетно-космической техники, как разработка спутника «Космос-3» и его модификаций, потребовалось значительное расширение команды «решетневцев». С этой целью сначала в 1959 г. был организован перевод 138 человек с «Красмашзавода», затем 24 человек из ОКБ-1 С.П. Королёва и т. д.

Для обеспечения той инновационной деятельности, которой всегда отличалось НПО ПМ, требовались постоянные изменения в качестве кадрового состава. С начала 1960-х г. основная ставка была сделана на выпускников ведущих технических вузов страны, и вскоре при участии сотрудников отдела кадров объединения, проделавших большую агитационную работу в вузах, кадровый состав стал пополняться выпускниками МАИ, ЛМИ, МВТУ им. Баумана, ТПИ и др. вузов. Действия в этом направлении привели к созданию в 1974 г. отдела технического обучения для организации целенаправленного отбора и подготовки молодых специалистов в вузах. Особо тесные связи в 1970-80-е гг. устанавливаются с красноярским втузом (ныне СибГАУ) и политехническим институтом (ныне СФУ). Там прорабатываются вопросы, связанные с созданием базовых кафедр, в результате чего появляются такие кафедры, как: «Космические аппараты», «Космические информационные системы», «Системы автоматического управления КА»,

и др. В самом Красноярске-26 создаются филиалы вузовских кафедр по основной тематике НПО ПМ.

Помимо отбора и подготовки выпускников активно развивается другое кадровое направление – подготовка персонала самого объединения и повышение его квалификации. В эти годы не менее 50-60 человек ежегодно проходили обучение в научных центрах Москвы, Ленинграда, Киева, Минска, Казани. Создаются аттестационные комиссии для всех категорий специалистов, начинает работать отраслевая система повышения квалификации руководящих работников и специалистов и т. д. Работе на перспективу в плане повышения качества персонала, включая профориентацию школьников и молодежи, с годами придается все большее значение. Таким образом, фактически в рамках плановой экономики для нужд НПО ПМ закладываются основы собственной *системы непрерывного образования* [1].

Во времена плановой экономики высшая школа готовила специалистов фактически под конкретные должностные места, на которых часто проходила преддипломная практика выпускников, а затем осуществлялось их направление на работу в порядке планового распределения специалистов, не имевших права покинуть место работы в течение трех лет. Это существенно облегчало не только подбор кадров, но и их последующее развитие, в том числе в рамках системы непрерывного образования [2]. Так было и в НПО ПМ, в подразделениях которого студенты ведущих технических вузов страны проходили преддипломную практику, затем выполняли дипломные проекты по его тематике и защищали их перед Государственной экзаменационной комиссией. Со временем распределение на работу в НПО ПМ стало проводиться на конкурсной основе: сюда отбирали только лучших студентов-дипломников.

Безусловно, на пути развития системы непрерывного образования в НПО ПМ в рамках плановой экономики стояли большие проблемы, во многом связанные с закрытым характером деятельности предприятия. Однако и перспективы развития этой системы вырисовывались блестящие до тех пор, пока государство практически не потеряло интерес к космосу. К концу 1990-х г. централизованное финансирование заказов для НПО ПМ фактически прекратилось. Крах Советского Союза, исчезновение планового хозяйства, катастрофическое сокращение промышленного производства во всех отраслях, за исключением сырьевых, стало серьезным испытанием, потрясшим основы всех корпоративных устоев, включая НПО ПМ. В результате развитие системы непрерывного образования на предприятии оказалось прерванным.

Тем не менее, благодаря тому материальному и интеллектуальному потенциалу, который был создан за десятилетия плодотворного труда на НПО ПМ [3], предприятие не только выжило в условиях экономического коллапса, но и сохранило основу своей системы непрерывного образования, в которой со временем обнаружились новые точки роста. Несмотря на возникновение массы проблем, связанные с переориентацией деятель-

ности предприятия на рыночные условия, в организации с новым названием – ОАО «Информационные спутниковые системы» - видят определенные перспективы развития своей системы непрерывного образования, теперь уже в большей степени исходя из принципов рыночно-ориентированных образовательных систем [4].

Современные условия формирования рынка труда, с его жесткой конкурентной борьбой за специалистов, диктуют существенные изменения в кадровой стратегии ОАО «ИСС», что находит отражение в его новой *концепции кадровой политики* [5]. В то же время многое осталось заимствованным из эпохи плановой экономики: отбор и обучение персонала, переподготовка и повышение квалификации сотрудников по-прежнему занимают важное место в числе задач ОАО. Консолидируя усилия в этом направлении, руководством предприятия было принято решение о создании *единого функционального центра* по управлению персоналом. Главной целью центра является формирование высококвалифицированного и мотивированного коллектива, способного повысить конкурентоспособность ОАО и укрепить его позиции на рынке спутниковых услуг. На рис. 1 многоуровневый процесс подготовки персонала в ОАО «Информационные спутниковые системы» представлен в схематическом виде:

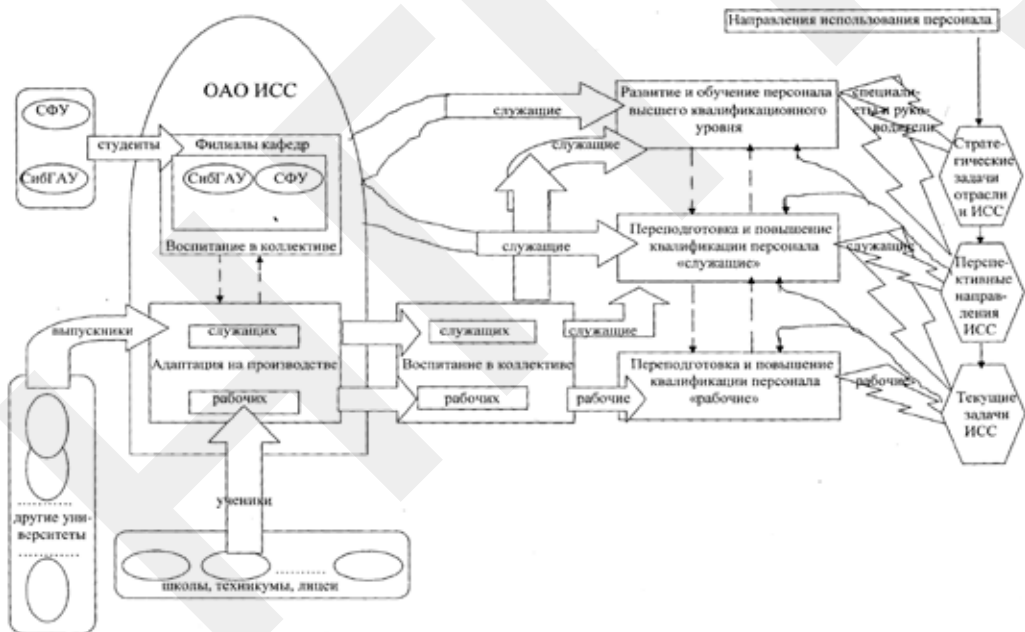


Рисунок 1 – Схема подготовки персонала в ОАО «Информационные спутниковые системы»

Развивая уже сложившуюся систему непрерывного образования, единый функциональный центр действует во многих направлениях, начиная с работы со школьниками и молодежью. Этот контингент рассматривается в объединении, как первичный и очень существенный сектор потенциального рынка труда. Профориентации в ОАО «ИСС», как и в других организациях

и предприятиях аэрокосмического профиля [6], всегда уделялось большое внимание. Более того, мы осознаем, что по мере того, как складывается рынок труда, роль профориентации в принципе становится более важной по сравнению с её ролью в эпоху плановой экономики. Это связано с тем, что сейчас молодые люди получают большую свободу выбора профессии, а потенциальный трудовой контингент уже нельзя сдерживать ограничениями, характерными для образовательных систем в эпохи закрытых городов и планового распределения специалистов. Поэтому в отношении профориентации, теоретически способной наиболее существенно повлиять на выбор профессии, единый функциональный центр старается использовать по возможности все те позитивные наработки, которые были сделаны в НПО ПМ ранее. Так, по-прежнему, в рамках профориентации в школах города поддерживается физико-математическое профилирование, проводятся регулярные встречи специалистов ОАО «ИСС» с учениками, родителями и педагогами, организуются лекции, олимпиады, конкурсы и т. д. Центром профориентационной работы предприятия являются лицей № 102 им. ак. М. Ф. Решетнёва и Педагогический центр по работе с одаренными детьми и талантливой молодежью «Школа космонавтики».

Далее, в рамках взаимодействия ОАО «ИСС» с учреждениями начального профессионального образования города (Профессиональный лицей № 10 и Профессиональное училище № 47) осуществляется подготовка для предприятия той части молодежи, которая уже сделала или делает свой выбор в пользу той или иной рабочей профессии. Для этого, уже определившегося в своем выборе сектора рынка труда, специалисты центра по работе с персоналом проводят мониторинг успеваемости «целевых» студентов. По согласованию с учебными заведениями для них в учебные планы включаются специальные дисциплины по профилю будущей работы на предприятии. Производственную и преддипломную практики этот контингент проходит в структурных подразделениях ОАО «ИСС». Здесь же другой определившийся в своем выборе контингент – студенты вузов – выполняют дипломные работы по тематике предприятия.

Устроившиеся на работу в ОАО «ИСС» получают статус молодых специалистов и в течение первого года работы проходят обязательную стажировку по индивидуальным планам. Кроме того, для них организованы целевые курсы для знакомства со структурой управления предприятием и задачами каждого подразделения. После первого и второго года работы на предприятии молодые специалисты проходят итоговую аттестацию, по результатам которой принимается решение о повышении их квалификации. Таким образом, предприятие осуществляет необходимую дополнительную подготовку молодых специалистов по узко-профилированным техническим направлениям, а также в области деловой этики и коммуникации.

Профессиональное обучение и повышение квалификации сотрудников ОАО «ИСС» проводятся с целью: 1) поддержания высокого профессионального уровня и квалификации персонала с учетом требований современ-

ного производства и перспектив его развития; 2) развития личных деловых качеств работников, создания условий для их профессионального роста и самореализации; 3) повышения уровня профессионализма и компетентности персонала, эффективного использования персонала в соответствии с запросами производства и перспективами его развития; 4) совершенствования необходимых для эффективной работы навыков и умений персонала.

Структура профессионального обучения и повышения квалификации работников предприятия включает в себя: самообразование, которое осуществляется путем самостоятельного изучения специальной профессиональной литературы, а также передового опыта в сфере профессиональных интересов обучающегося; внутреннюю учебу в форме постоянно действующих семинаров и курсов по актуальным вопросам и основным направлениям деятельности предприятия; дистанционное образование, как возможность оперативного получения знаний по наиболее значимым профессиональным областям; целевую подготовку в базовых вузах, ориентированных на подготовку требуемых специалистов, на курсах и семинарах повышения квалификации.

Подготовка и повышение квалификации персонала осуществляется в соответствии с внутренним стандартом предприятия «Система менеджмента качества. Подготовка персонала. Повышение квалификации и аттестация исполнителей. Основные положения» по программам, разработанным специалистами ОАО «ИСС» на основе типовых программ Министерства образования РФ с обязательным введением специальной части, отражающей специфику деятельности предприятия и выполняемой работы. Учебные программы и экзаменационные билеты утверждаются заместителем генерального директора – главным инженером и пересматриваются каждые 5 лет на соответствие требованиям к профессиональному обучению и квалификационным характеристикам по соответствующим профессиям.

К профессиональному обучению, повышению квалификации и руководству производственной практикой в качестве преподавателей привлекаются как высококвалифицированные специалисты, так и высококлассные рабочие, имеющие соответствующий уровень образования и квалификации, стаж работы по преподаваемой профессии, высокие производственные показатели в работе. С целью повышения эффективности обучения предприятие ежегодно организует курсы повышения квалификации преподавателей.

Обучение и повышение квалификации рабочих осуществляется как индивидуальным (обучение на рабочем месте), так и групповым (курсы внутрифирменного обучения) способами. При наличии особых требований к профессиональной подготовке обучение может проводиться в специализированном учебном центре. Подготовка и повышение квалификации руководителей и специалистов осуществляется на курсах внутрифирменного обучения (ежегодные курсы повышения квалификации), в институтах повышения квалификации, а также в сторонних организациях по программе

индивидуальной профессиональной подготовки. Индивидуальная профессиональная подготовка руководителей и специалистов, формы проведения обучения, место и сроки обучения определяются специалистами по работе с персоналом по согласованию с руководителем структурного подразделения и вышестоящего руководителя по направлению.

В настоящее время в совокупной деятельности единого функционального центра реализуется новая концепция кадровой политики ОАО «ИСС», которая, с одной стороны, учитывает реалии современного рынка труда, а с другой основана на собственном многолетнем опыте работы с персоналом и наработках других организаций. В этой концепции непрерывная профессиональная подготовка кадров рассматривается, как наиболее надежная основа инновационного развития предприятия. Концепция предполагает глубокую интеграцию всех ступеней образования в условиях производства и базируется на концентрическом принципе организации содержания профессиональных требований при дифференцированном походе к обучению и развитию персонала.

Концепция кадровой политики ОАО «ИСС» направлена, прежде всего, на развитие конкурентоспособной личности работника аэрокосмической отрасли, способного отвечать на вызовы научно-технического прогресса. В основу концепции положены следующие основные принципы: непрерывности, преемственности, последовательности, законченности профессиональной подготовки на каждом этапе обучения, полисинхронности (сочетание стратегических, перспективных и текущих задач), многопрофильности, многоступенчатости, многофункциональности, сопряженности образовательных программ.

Теоретические положения концепции включают в себя следующее:

1. Интеграция всех ступеней образования в условиях производства является способом повышения квалификации персонала предприятия и позволяет определить направления подготовки кадров для решения стратегических, перспективных и текущих задач, стоящих перед отраслью и предприятием.

2. Концентрический принцип организации содержания профессиональных требований позволяет определить процесс подготовки кадров, как приращение уровня компетентности персонала предприятия по направлениям профессионального цикла, которые дают возможность осуществить переход к более высокому уровню квалификации на каждом этапе обучения персонала.

3. Дифференцированный подход при ориентации на личность работника с целью её социальной защиты позволяет организовать поэтапную аттестацию персонала на каждой ступени обучения.

Практическая организация концепции осуществляется на предприятии в рамках системы подготовки и переподготовки кадров (кадровая стратегия), опирающейся на существующую систему инженерно-технического образования с акцентированным вниманием на следующем:

- создание многоуровневой системы требований к профессионально-общественной сертификации и уровню квалификации персонала предприятия;
- использование при подготовке кадров наукоемких производственных и образовательных технологий;
- разработка нового поколения учебной и учебно-методической литературы по современным аэрокосмическим технологиям, а также контролирующих и обучающих программ для системы повышения квалификации кадров;
- создание на базе предприятия развитой системы отраслевых вузовских и межвузовских центров для подготовки и повышения квалификации кадров;
- содействие процессам российской и международной интеграции аэрокосмических вузов и предприятий космической отрасли.

Следующие документы выступают в качестве основных источников элементов концепции кадровой политики ОАО «ИСС»: Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г., Федеральная целевая программа развития образования, Закон об образовании РФ, Трудовой Кодекс РФ, Система сертификации специалистов инженерного профиля, Система социальных и экономических стимулов для профессионального роста и повышения статуса инженерного труда, Система постоянного повышения квалификации в послевузовском инженерном образовании.

Одной из основных идей концепции кадровой политики ОАО «ИСС», является идея социального партнерства. Направленность концепции на социальное партнерство предполагает целевую и мотивационную ориентацию подготовки кадров и требует нового подхода к информационному обеспечению, педагогическому анализу, планированию, организации, контролю и регулированию всей деятельности. Для её полной реализации требуются специальные механизмы, включая взаимодействие с аэрокосмическими вузами и организациями отрасли, межведомственную координацию кадровой политики; формирование системы профессионально-общественной аттестации (сертификации) персонала предприятия и ряд др. мер.

Библиографический список

1. **Кукушкин, С. Г.** Проблемы и перспективы непрерывного образования в ОАО «ИСС» [Текст] / С. Г. Кукушкин, М. В. Лукьяненко, Н. П. Чурляева // Развитие непрерывного образования: мат. II Всеросс. научно-практ. конференции. – Красноярск: Изд-во КГПУ, 2009, т. 1. – С. 43–48.
2. **Федоров, И. Б.** Кадровое обеспечение устойчивого технологического развития страны и оборонно-промышленного комплекса [Текст] / И. Б. Федоров, В. К. Балтян // Аэрокосмическое образование и проблемы молодежи. – М.: Изд-во МГТУ, 2001, № 3. – С. 57–71.
3. **Сорок** космических лет / сб. статей – Железногорск: Изд-во НПО ПМ, 1999. – 143 с.

4. **Киселева, И. В.** Глобальные интеграционные процессы в профессиональном образовании [Текст]/ И. В. Киселева, К. Г. Поташникова // Иваново: Изд-во ИГПУ, 2005. – 87 с.

5. **Кукушкин, С. Г.** Интеграция образования, науки и инновационной деятельности в концепции кадровой политики ОАО «Информационные спутниковые системы» [Текст]/ С. Г. Кукушкин, М. В. Лукьяненко, Н. П. Чурляева // Повышение качества высшего проф. образования: мат. III Всеросс. научно-метод. конференции. – Красноярск: Изд-во СФУ, 2009. – С. 69–74.

6. **Зеленцов, В. В.** Довузовская профориентация учащихся как составляющая непрерывной подготовки специалистов по системе «школа–вуз–предприятие» [Текст]/ В. В. Зеленцов, Б. Б. Петрикевич // Москва: Изд-во МГТУ им. Баумана, 2006. – 45 с.

УДК 378.147

Федоров Александр Иванович

Кандидат педагогических наук, доцент Уральского государственного университета физической культуры, директор Челябинского государственного научно-образовательного центра Уральского отделения Российской академии образования (ЧГНОЦ УрО РАО), sportscience@mail.ru, Челябинск

Кукаев Оспан Уразбаевич

Магистрант Уральского государственного университета физической культуры, sportscience@mail.ru, Челябинск

Комаров Олег Юрьевич

Магистрант Уральского государственного университета физической культуры, sportscience@mail.ru, Челябинск

**ИНСТИТУТ ТЮТОРОВ В СИСТЕМЕ
ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

Fedorov Alexander Ivanovich

Candidate of pedagogy, senior lecturer of the Ural State University of Physical Training, director of the Chelyabinsk State Centre for Educational Research (the Ural branch of the Russian Academy of Education), sportscience@mail.ru, Chelyabinsk

Kukayev Ospan Urazbayevich

Post graduate of the Ural State University of Physical Training, sportscience@mail.ru, Chelyabinsk

Komarov Oleg Yuryevich

Post graduate of the Ural State University of Physical Training, sportscience@mail.ru, Chelyabinsk

**INSTITUTE OF TUTORS IN THE SYSTEM OF DISTANT
TRAINING**

Актуальность исследования. Одним из важнейших направлений модернизации образования в Российской Федерации является создание системы открытого и дистанционного образования.

Особая актуальность становления в России системы открытого и дистанционного образования определяется рядом факторов. Во-первых, это “территориальный фактор”, характеризующийся тем, что Россия обладает огромными территориями, а основные научно-технические ресурсы сосредоточены в крупных городах. Во-вторых, это “фактор рыночной экономики”, который требует развитие сферы образовательных услуг в условиях неопределенности и ограниченности ресурсов в сфере образования. В последние годы произошли значительные изменения на рынке труда: возросли требования к персоналу, большое внимание при подборе персонала уделяется технологической подготовленности специалистов. В-третьих, это

“личностный фактор”, который связан с формированием у учащихся и населения в целом новых потребностей по отношению к содержанию обучения и образовательным технологиям [1; 4; 5].

Становление и развитие системы открытого и дистанционного образования позволит не только обеспечить доступ к качественному образованию, но и предоставит возможность завоевать определенное место на мировом рынке образовательных услуг [4].

Основные преимущества дистанционного обучения в сравнении с традиционными формами очного обучения определяются следующим.

Основу образовательного процесса при дистанционном обучении составляет целенаправленная и управляемая интенсивная самостоятельная работа учащегося, который может сам выбрать “индивидуальную траекторию обучения”, то есть может определять последовательность освоения учебных дисциплин и курсов, учиться в удобной для себя обстановке, в индивидуальном темпе, в удобное для себя время. Поэтому основным преимуществом дистанционного обучения следует считать определенную “свободу” в плане местонахождения, времени обучения и его темпов. Это делает дистанционное обучение актуальным для реализации идеи непрерывного образования, *“образования через жизнь”* [2].

Важным преимуществом дистанционного обучения является его экономическая целесообразность. По оценкам экспертов, стоимость дистанционного обучения значительно ниже, чем обучение при использовании традиционных форм организации учебного процесса [4]. Поэтому развитие системы дистанционного обучения экономически целесообразно как для государственного бюджета, так и для самих учащихся, особенно в связи с повышением интенсивности международного обмена в сфере образования.

Однако нельзя считать более низкую стоимость дистанционного обучения основным доводом в его пользу при получении базового образования в вузе. Установлено, что не каждый человек в силу своих личностных особенностей может учиться с использованием дистанционной формы обучения. Существует определенная категория людей, для которых единственно возможным способом восприятия учебного материала является аудиторная форма обучения при активной и ведущей роли преподавателя. Некоторые лица не обладают необходимой целеустремленностью и дисциплинированностью при организации самостоятельных занятий.

Следует отметить, что повышению эффективности дистанционного обучения способствует возможность использования мировых образовательных ресурсов (при конструировании дистанционных учебных курсов), а также увеличение доли самостоятельной работы учащихся. Последнее особенно важно, так как умение организовать самостоятельную учебную деятельность в процессе дистанционного обучения способствует формированию таких личностных качеств, как целеустремленность, организованность, самостоятельность, ответственность, без чего немыслима успешная профессиональная деятельность специалиста любого профиля.

Вместе с тем не стоит противопоставлять дистанционное и очное обучение; они являются разными и взаимодополняющими формами обучения, между которыми “лежит довольно обширная область смешанных задачи и решений, которые оказываются зачастую гораздо более продуктивными”. На практике это может быть реализовано в виде дополнения очного базового образования необходимыми онлайн-курсами или использовании комбинированных форм обучения, когда определенная часть материала изучается самостоятельно, а наиболее сложные разделы – в аудитории. Однако, несмотря на положительные моменты, реальное использование дистанционного обучения в российской образовательной системе может быть охарактеризовано как недостаточное.

Эффективность дистанционного обучения определяется тремя основными факторами: *фактор материально-технического обеспечения* (материально-техническая база учебного заведения); *фактор учебно-методического обеспечения* (учебно-методические комплексы, образовательные программы и технологии); *фактор организационного обеспечения* (тьюторы – преподаватели, подготовленные к осуществлению своей профессиональной деятельности в режиме дистанционного обучения).

По нашему мнению, основной причиной недостаточного применения дистанционного обучения является неготовность преподавателей высших учебных заведений к осуществлению профессиональной деятельности в системе дистанционного обучения [6].

Изменение функций преподавателя. Деятельность преподавателя в связи с внедрением в образовательный процесс технологий дистанционного обучения претерпевает существенные изменения.

Если в рамках традиционных форм организации учебного процесса преподаватель большую часть времени уделяет проведению аудиторных (лекционных и практических) занятий, то при использовании дистанционных форм обучения преподаватель осуществляет совершенно иную деятельность.

Основной задачей деятельности преподавателя становится подготовка учебно-методических материалов в электронном виде на основе имеющихся авторских оригинальных разработок с выходом на создание электронной версии учебного курса [3; 6].

Другой важной педагогической задачей является управление учебно-познавательной деятельностью учащихся в рамках того содержания образования, которое предопределяется целью обучения. Реализация этой задачи осуществляется как опосредованно, так и путем прямого педагогического воздействия. Опосредованное управление учебно-познавательной деятельностью учащихся предусматривается при разработке логической структуры учебно-методических материалов; в режиме аудиторного обучения поддерживается на основе использования вербальной формы управления деятельностью учащихся, а в режиме дистанционного обучения – на основе использования специальных инструкций.

Прямые педагогические воздействия при использовании в учебном процессе дистанционных технологий преподаватель может оказывать как в режиме реального времени (“on-line”), так и в асинхронном режиме (“off-line”). Режим реального времени реализуется в форме групповых или индивидуальных занятий и консультаций на основе применения технологий “on-line”-телеконференций или видеоконференцсвязи (эти технологии имеют относительно высокую стоимость и обычно составляют весьма небольшую долю контактов в целом). Поэтому прямое управление учебно-познавательной деятельностью учащихся при дистанционном обучении осуществляется на основе применения “off-line”-телеконференций или с использованием электронной почты. В обоих случаях реализуется важный компонент процесса обучения – *обратная связь*, то есть диалог между преподавателем и учащимся. Как правило, у учащихся часто возникают общие вопросы, поэтому преподаватель может организовать специальную базу наиболее общих вопросов и ответов на них, обеспечив удаленный доступ к ней. Поскольку реализация курса дистанционного обучения, как правило, осуществляется отсрочено и часто без непосредственного участия в ней его разработчиков, в прямом управлении учебно-познавательной деятельностью учащихся должен принимать участие *тьютор* (преподаватель-консультант).

Третьей важной задачей преподавателя является контроль знаний, умений и навыков учащихся. Эта традиционная преподавательская задача решается в дистанционном обучении при разработке тестовых заданий текущего и итогового контроля, процедура же реализации процесса тестирования может осуществляться как самим преподавателем, так и тьютором с предоставлением результатов преподавателю. Следует отметить, что итоговое (экзаменационное) тестирование в системе дистанционного обучения обычно проводится в очной форме на базе высшего учебного заведения.

Таким образом, главными задачами преподавателя при организации образовательного процесса в системе дистанционного обучения являются: разработка дистанционного учебного курса; разработка инструкции по обучению; консультирование учащихся; контроль результатов обучения.

Институт преподавателей-тьюторов. Преподаватель, осуществляющий профессиональную деятельность в системе дистанционного обучения, должен иметь достаточно высокий уровень технологической подготовленности. В связи с этим возникает задача создания института тьюторов, то есть преподавателей-консультантов, участвующих в осуществлении процесса дистанционного обучения, обеспечивающих руководство учебным процессом, консультирование учащихся и оценку результатов обучения. Тьютор должен хорошо знать не только преподаваемую им учебную дисциплину, но и технологические, организационные, социально-экономические и психолого-педагогические возможности и особенности получения конечного результата своей педагогической деятельности при использовании новых технологий обучения [7].

В профессиональной деятельности тьюторов выделяют следующие основные функции: 1) оказание помощи учащимся в их профессиональном самоопределении; 2) организационное управление учебно-познавательной деятельностью учащихся; 3) развитие учебно-познавательного потенциала учащихся; 4) оказание помощи учащимся в правильном и эффективном использовании учебно-методических материалов курса; 5) проведение групповых и индивидуальных консультаций по вопросам использования учебно-методических материалов курса; 6) контроль соблюдения графика учебного процесса; 7) обеспечение учебных контактов и содействие в осуществлении социальных контактов между учащимися [3].

Таким образом, создание института тьюторов – преподавателей, которые осуществляют свою профессиональную деятельность в системе дистанционного обучения, является важной и достаточно сложной для практического решения проблемой.

Кроме того, существует одна проблема, которая часто внешне скрыта и не выносится на публичное обсуждение, но от решения которой в немалой степени зависит становление и развитие системы дистанционного образования в стране. Данная проблема состоит в нежелании и даже сопротивлении преподавателей участвовать или содействовать внедрению технологий дистанционного обучения в систему образования. Это объясняется тем, что новые технологии обучения вступают в противоречие со сложившейся за многие годы традиционной практикой преподавания, однако подобное сопротивление связано скорее с философскими и социальными проблемами, нежели с техническими и финансовыми [3; 4].

Анализ результатов исследования позволил установить, что подобное отношение со стороны профессорско-преподавательского состава объясняется отсутствием тщательно проработанной нормативно-правовой базы дистанционного обучения. Значительное усложнение профессиональной деятельности преподавателей при использовании новых технологий обучения, интенсификация профессиональной деятельности преподавателей, необходимость изменения норм учебного времени, недостаточное материальное вознаграждение труда преподавателей в новых условиях деятельности пока не нашли свое отражение в нормативно-правовых актах.

В заключение следует отметить, что эффективность и качество дистанционного обучения зависит не только от развитой материально-технической базы и наличия учебно-методического обеспечения образовательного процесса. В значительной степени это определяется готовностью преподавателей к осуществлению профессиональной деятельности в системе дистанционного обучения, что актуализирует проблему создания института преподавателей-тьюторов.

Библиографический список

1. **Карпенко, М. П.** Телеобучение[Текст]: монография / М. П. Карпенко. – М.: СГА, 2008. – 800 с.

2. **Кинелев, В. Г.** Контуры системы образования XXI века [Текст]/ В. Г. Кинелев // Информатика и образование. – 2000. – № 5. – С. 2–7.
3. **Моисеева, М. В.** Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна [Текст]: учебное пособие / М. В. Моисеева, Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. И. Нежурина / Под ред. М. В. Моисеевой. – М.: Издательский дом “Камерон”, 2004. – 216 с.
4. **Романов, А. Н.** Технология дистанционного обучения в системе заочного экономического образования [Текст]: учебное пособие / А. Н. Романов, В. С. Торопцов, Д. Б. Григорович. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. – 303 с.
5. **Соловов, А. В.** Электронное обучение: проблематика, дидактика, технология [Текст]/ А. В. Соловов. – Самара: “Новая книга”, 2006. – 464 с.
6. **Федоров, А. И.** Информационные технологии в образовании: теоретико-методологические и социокультурные аспекты [Текст]: Монография / А. И. Федоров. – Челябинск: УралГАФК, 2004. – 224 с.
7. **Щенников, С. А.** Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: специализированный учебный курс [Текст]/ С. А. Щенников, А. Г. Теслинов, А. Г. Чернявская и др. – 2-е изд., испр. – М.: ООО “Дрофа”, 2006. – 591 с.

УДК 378.01 + 001.89

Подповетная Юлия Валерьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Экономика торговли» Южно-Уральского государственного университета, y-u-l-i-a-v-a-l@mail.ru, Челябинск

УПРАВЛЕНИЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ УНИВЕРСИТЕТА

Podpovetnaya Uliya Valyeryevna

Candidate of pedagogic science, associate professor department «Trade economics» SUSU, y-u-l-i-a-v-a-l@mail.ru, Chelyabinsk

MANAGEMENT OF A RESEARCH-EDUCATIONAL PROCESS OF A UNIVERSITY

В последние годы высшая школа России находится в состоянии глобальных перемен, которые связаны с положениями, высказанными в Болонской декларации. Среди них: образование через всю жизнь, распространение культуры путем исследования и образования, неотделимость образовательного процесса в университете от исследовательской деятельности, свобода исследований и образования и др.

Традиционно Российские университеты считаются не только крупными образовательными, но и научными центрами. Для современных университетов характерна паритетность функций обучения, воспитания и исследо-

вания, научного познания. Это обусловлено спецификой требований к образованности выпускников университета, неотъемлемой частью которой являются готовность к самостоятельному осуществлению исследований и традиции становления отечественной науки в стенах университета. Поэтому присоединение России к Европейскому образовательному пространству должно происходить с сохранением этих традиций.

Одной из позитивных тенденций, позволяющих, с одной стороны, сохранить и укрепить традиции высшего образования России, а с другой стороны, последовать идеям, высказанным в Болонской декларации, является интеграция процессов образования и исследования. Результатом такой интеграции является **научно-образовательный процесс университета**.

В научно-образовательном процессе обучение, воспитание и исследование выступают как взаимосвязанные стороны целого. Обучение и исследование направлены на воспитание необходимых качеств специалиста с университетским образованием (инициативность, креативность, нравственность ученого). Воспитание в студенте качеств, благоприятствующих учению (трудолюбие, целеустремленность, настойчивость в достижении целей, добросовестность и др.), способствует повышению уровня обучения и исследований в научно-образовательном процессе. Исследование, в свою очередь, может выступать как средство обучения и воспитания студентов. Таким образом, научно-образовательный процесс представляет собой «не механическое соединение научного и образовательного процессов, а их синтез» [3, с. 25]. Синтез означает, что признаки научно-образовательного процесса не повторяют признаков научного и образовательного процессов.

Научно-образовательный процесс университета имеет собственную специфику, отличающую его и от образовательного, и от научного процессов.

Специфика научно-образовательного процесса университета прослеживается в следующих отличительных признаках, которые выявлены с позиции гуманно ориентированной системно-синергетической методологии [3].

Для научно-образовательного процесса университета характерны:

- научно-педагогическая деятельность профессорско-преподавательского состава университета;
- высокая методологическая культура профессорско-преподавательского состава;
- педагогическое партнерство в реализации единого методического замысла;
- интеграция педагогически сопровождаемой научной и образовательной деятельности студентов;
- паритетные начала учебно-научно-педагогического взаимодействия профессорско-преподавательского состава и студентов.

Перечисленные признаки характеризуют как содержательную составляющую научно-образовательного процесса, так и процессуальную.

Содержательный компонент научно-образовательного процесса имеет следующие особенности:

- в содержании отражаются научные достижения (по средствам авторских курсов, ограниченного включения соответствующих разделов в читаемые дисциплины);
- в содержание следует включать элементы социального опыта научно-исследовательской деятельности (задания для подготовки студентов к научному исследованию, к которым предъявляются требования: преемственности, межпредметности, взаимосвязи с курсовыми и дипломными работами);
- решение студентами образовательно-исследовательских задач (предполагает научно-педагогическое содействие студентам в их решении);
- предъявляются для обсуждения студентам актуальные проблемы научных исследований (связанные с выбранной специальностью).

Процессуальный компонент научно-образовательного процесса включает формы и методы, помогающие студентам решить задачи, поставленные в содержательном компоненте. Данный компонент характеризуется:

- ориентацией на имитацию научно-исследовательской деятельности;
- направленностью на применение научных знаний;
- стимулированием инноваций;
- сочетанием самообразования с решением научных проблем.

Указанные компоненты не ограничивают рамки выявления специфики научно-образовательного процесса университета. Особенностью данного процесса также является единая направленность учебной, профессиональной педагогической и научной деятельности на достижение гуманных целевых приоритетов, на реализацию университетской образовательной программы и др.

Субъектами научно-образовательного процесса являются профессорско-преподавательский состав университета, научные сотрудники и студенты. Во взаимодействии профессорско-преподавательского состава и студентов реализуются различные функции. Профессорско-преподавательским составом университета осуществляются управленческая, содейственная, образовательная, преподавательская, поисковая, гносеологическая и др. функции. Для студентов характерны образовательная, исследовательская, коммуникативная функции, а также функция самоуправления.

Очевидно, что, так или иначе, субъектами научно-образовательного процесса оказывается влияние на этот процесс. Следует иметь ввиду неравнозначность роли каждого из субъектов в оказании влияния на научно-образовательный процесс университета. С одной стороны, педагогические работники, которые профессионально подготовлены к управлению научно-образовательным процессом. Они опираются на собственную профессиональную квалификацию, базирующуюся на профессиональной образованности, на личном опыте педагогической и научно-исследовательской деятельности. С другой стороны, студенты, которые имеют личные ресурсы управления, ограниченные природоопределенными задатками, развившейся образованностью и приобретенным личным опытом участия в научно-образовательном процессе. С третьей стороны, ректорат, его управляющие подразделе-

ния, которые создают условия для осуществления научно-образовательного процесса. Это нормативно-регламентирующие, перспективно-ориентирующие, деятельностно-стимулирующие и коммуникативно-информационные условия, в которых взаимодействуют друг с другом профессорско-преподавательский состав и студенты университета [1; 5].

Каждый субъект научно-образовательного процесса по-своему (специфично) трактует управление данным процессом в университете. В соответствии с этим он и выстраивает свою управленческую деятельность во взаимодействии с партнерами. Субъекты внешнего управления научно-образовательным процессом (ректорат, его управляющие подразделения) сталкиваются с фактами разного толкования одних и тех же явлений. В этом случае не всегда возможно прийти к согласию, а также это препятствует осуществлению управленческого взаимодействия в научно-образовательном процессе университета.

Таким образом, необходимо констатировать, что *появилась острая необходимость в реализации специальных подходов к управлению научно-образовательным процессом университета*. И хотя в последние годы усилился интерес к изучению различных аспектов управления образованием, тем не менее, вопросы управления научно-образовательным процессом университета остаются по-прежнему мало изученными. Поэтому нам представляется целесообразным в рамках данной статьи рассмотреть некоторые ориентиры управления научно-образовательным процессом университета.

Управление каким-либо процессом социальной действительности осуществляется с определенной целью [1; 2]. Управление научно-образовательным процессом университета нацелено на подготовку специалистов, обладающих фундаментальными знаниями и способных к самостоятельным научным исследованиям. Очевидно, что достижение этой цели значимо только при условии здоровьесбережения субъектов научно-образовательного процесса университета.

Следует отметить, что управление научно-образовательным процессом университета имеет уровневую вертикаль. Можно выделить по вертикали следующие уровни: административный уровень (ректорат, управляющие подразделения), педагогический уровень (профессорско-преподавательский состав, вспомогательный персонал), студенческий уровень (уровень самоуправления студентов). Между уровнями имеют место вертикальные взаимосвязи. В них явно выражена иерархическая соподчиненность уровней сверху вниз.

Если вертикальные взаимосвязи управления научно-образовательным процессом университета представляются достаточно четко, то с горизонтальными дела обстоят менее определенно, т. к. взаимосвязи управления между субъектами одного и того же уровня практически не регламентированы. Решение этой проблемы необходимо, т. к. взаимное согласование способов управления научно-образовательным процессом университета способствует целостному влиянию на научно-образовательную деятельность студентов по сравнению с разрозненными и фрагментарными способами

влияния. Поэтому необходимо направить управление научно-образовательным процессом университета на единение управленческого взаимодействия между его субъектами. А в идеале трансформировать управленческое взаимодействие субъектов научно-образовательного процесса университета в управленческое взаимодействие друг другу, направленное на достижение общих целей управления и осуществляемое в соответствии с единой стратегией.

Осуществление научно-образовательного процесса университета происходит путем управленческого взаимодействия субъектов этого процесса, которые по-своему воспринимают установленные ориентиры. Понятна значимость сотрудничества (синергизма) субъектов научно-образовательного процесса университета. Сотрудничество между ними сопровождается и самоорганизацией. С другой стороны осуществление научно-образовательного процесса университета базируется на соответствующих средствах, которые необходимо систематизировать по двум основаниям (верхнее основание – целевой заказ на специалиста с университетским образованием, нижнее основание – образование человека и потенциалы его развития). Соответствующие образовательные системы представляют собой проект научно-образовательного процесса университета. Исходя из этого, наша позиция заключается в том, что реализацию управления научно-образовательным процессом университета имеет смысл соотносить с проявляющейся общностью намеренного влияния и самоорганизацией в управленческом взаимодействии субъектов, ориентирующихся на системно выраженные средства осуществления научно-образовательного процесса. Это выражает системно-синергетическую стратегию управления научно-образовательным процессом университета [4–6].

Целесообразность опоры на системно-синергетическую методологию обусловливается не только значимостью учета закономерностей, свойственных системам, человеку в целом и социальным группам. Системно-синергетическая методология предполагает выдвижение человека в целом на передний план. Это означает, с одной стороны, что управление научно-образовательным процессом университета осуществляется во имя студента. С другой стороны, в управлении научно-образовательным процессом ведущая роль принадлежит его управленческому взаимодействию с партнерами.

Выдвижение человека на передний план в управлении научно-образовательным процессом университета вполне согласуется с принципом гуманизма. Базируясь на целостном отношении к отдельному человеку, к людям, в разных трактовках гуманности рассматриваются различные соотношения между ценностями отдельного человека, групп людей, общества в целом. Ясно, что содержательный смысл гуманности существенно зависит от того, как представляются соотношения между соответствующими ценностями. Учитывая целесообразность соотношения социальных и личных ценностей, компромисс между ними видится нам в социальной приемлемости личных ценностей каждого человека.

Опираясь на указанную выше определенность в трактовке гуманности по отношению к человеку, охарактеризуем гуманно ориентированное управление научно-образовательным процессом университета. Признаки гуманно ориентированного управления научно-образовательным процессом университета выявлены нами с опорой на образ гуманного образования [5; 6].

Гуманно ориентированное управление научно-образовательным процессом университета базируется на иерархической приоритетности сущностных свойств субъектов данного процесса. Приоритет сущностных свойств предполагает управление научно-образовательным процессом в зависимости от специфики выявляемых свойств субъектов, от обнаруживаемых тенденций их развития. Именно от этого зависит выбор средств педагогического влияния на научно-образовательную деятельность студента, выбор целей гуманного образования

Другим признаком гуманного управления научно-образовательным процессом университета является четко выраженная его направленность на позитивно ориентированное развитие готовности студентов к самореализации в социально приемлемом русле. Это означает, что цели гуманно ориентированного управления научно-образовательным процессом университета, соподчиняясь проявляющейся в этом процессе специфики студента, оказываются четко сориентированными на педагогическое содействие развитию его готовности к самореализации.

Третий признак гуманно ориентированного управления научно-образовательным процессом университета касается характеристики особенностей взаимодействия субъектов соответствующего процесса. Так как основными субъектами научно-образовательного процесса являются профессорско-преподавательский состав университета и студенты, то фактически речь идет, прежде всего, о характеристике учебно-научно-педагогического взаимодействия. При этом каждый субъект научно-образовательного процесса наделяется такими управленческими функциями, которые он в состоянии выполнить.

Следующий признак гуманно ориентированного управления научно-образовательным процессом университета состоит в целесообразности пользоваться системно выстраиваемыми средствами осуществления научно-образовательного процесса. При этом ведущим основанием конструирования педагогических средств управления научно-образовательным процессом университета признаются не цели, а выявленные тенденции в научно-образовательной деятельности студента.

Имея в виду вышесказанное, становится возможным связать между собой системно-синергетическую стратегию управления научно-образовательным процессом университета с принципом гуманизма. Тогда уже речь пойдет о системно-синергетической стратегии управления гуманно ориентированным научно-образовательным процессом университета.

В условиях гуманно ориентированного научно-образовательного процесса университета каждому человеку предоставляется значительная субъ-

ектная компетенция. Субъекты этого процесса побуждаются к проявлениям себя так, чтобы не навредить ни себе, ни другим людям, ни окружающей природе. Студент оказывается нацеленным на самореализацию своих сущностных свойств в социально приемлемых проявлениях. Содействие студенту в намерениях самореализации своих сущностных свойств способствует становлению его собственной гуманно ориентированной «Я-концепции». В соответствии с ней он проявляет свою гуманность.

Рассматривая гуманно ориентированный научно-образовательный процесс университета, остановимся на специфике управления им. Специфика управления гуманно ориентированным научно-образовательным процессом видится нам в явно выраженной направленности на поддержку самоуправления студентов. Студент как субъект своей деятельности не только исполняет замысел (задания) внешних субъектов (профессорско-преподавательского состава и ректората), но и определяется с самореализацией в рамках научно-образовательного процесса университета. Прежде всего, он управляет самообразованием. Профессорско-преподавательский состав в рамках своей компетенции призван содействовать студенту в этом. В частности решение образовательно-исследовательских задач студенты выполняют при научно-педагогическом содействии.

Самоуправление не всегда является успешным в плане готовности студентов к самореализации. Поэтому в управлении гуманно ориентированным научно-образовательным процессом необходимо сделать акцент на паритете субъектов научно-образовательного процесса в их управленческом взаимодействии. Паритетность в данном случае понимается как предоставление субъектам взаимодействия (преподавателям и студентам) равных возможностей реализации их компетенций. Реально же наблюдаются различия компетенций, способностей, уровней готовности к осуществлению образования и исследования, к управлению и самоуправлению научно-образовательным процессом университета. Передавая студенту функции в учебно-педагогическом взаимодействии, выполнение которых требует активного проявления самоуправления гуманно ориентированным научно-образовательным процессом, профессорско-преподавательский состав и ректорат содействуют становлению способностей студента к самоуправлению.

Кроме того, понятно, что гуманно ориентированный научно-образовательный процесс в университете предполагает создание таких условий, в которых нагрузки на образующегося человека не сказывались бы на здоровье участников учебно-научно-педагогического взаимодействия. Поэтому одна из целей управления заключается в том, чтобы в гуманно ориентированном научно-образовательном процессе здоровье студента не ухудшалось, а по возможности улучшалось по каким-то показателям [6].

Также необходимо отметить, что управление научно-образовательным процессом университета предъявляет новые требования к компетентности научно-педагогических кадров. Во-первых, готовность преподавателя высшей школы сочетать научную и педагогическую деятельность. Во-вторых,

владеть современными технологиями научно-образовательного процесса, в том числе технологиями оказания педагогического содействия становлению готовности студентов к исследованию. В третьих, развитие готовности профессорско-преподавательских кадров к организации и осуществлению научно-образовательного процесса.

Таким образом, резюмируя вышесказанное, авторская позиция по вопросу управления научно-образовательным процессом университета состоит в следующем. Целостность управления научно-образовательным процессом достигается за счет выстраивания «управленческой вертикали», базирующейся на общей стратегии. Кроме того, необходимо расширение и углубление горизонтальных взаимосвязей субъектов управления научно-образовательным процессом, занимающих в «управленческой вертикали» иерархически одинаковый уровень. Этому способствует:

- создание условий для развития профессиональной управленческой квалификации профессорско-преподавательского состава университета, способствующей осуществлению его функций в гуманно ориентированном научно-образовательном процессе;
- внедрение системных средств, используемых в управлении гуманно ориентированным научно-образовательным процессом;
- обеспечение социальной защиты субъектов гуманно ориентированного научно-образовательного процесса;
- объединение научно-образовательного процесса университета с организованными формами досуга и отдыха субъектов данного процесса.

Системно-синергетическое управление гуманно ориентированным научно-образовательным процессом университета обеспечивается:

- паритетом субъектов научно-образовательного процесса в их управленческом взаимодействии;
- совершенствованием управленческого взаимодействия субъектов управления научно-образовательным процессом, направленным на взаимодействие друг другу в реализации своих полномочий в рамках управления научно-образовательным процессом университета;
- научно-педагогическим содействием становлению способностей студента к самоуправлению научно-образовательной деятельностью.

Библиографический список

1. **Ильясов, Д. Ф.** Теория управления образованием [Текст]/ Д. Ф. Ильясов, Г. Н. Сериков. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 344 с.
2. **Куган, Б. А.** Управление образовательной системой: взаимодействие субъектов регионального и муниципального уровней [Текст]/ Б. А. Куган, Г. Н. Сериков – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 357 с.
3. **Котлярова, И. О** Научно-образовательный процесс в университете [Текст]/ И. О. Котлярова, Г. Н. Сериков // Методология и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – С. 24–27.

4. Рузавин, И. Г. Синергетика и системный подход [Текст]/ И. Г. Рузавин // Философские науки. – 1985. – № 5. – С. 48–55.
5. Сериков, Г. Н. Управление образованием: Системная интерпретация [Текст]/ Г. Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. – 664 с.
6. Сериков, Г. Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании [Текст]/ Г. Н. Сериков, С. Г. Сериков. – Екатеринбург – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.

УДК 37.0+377

Тихонов Эдмунд Анатольевич

Кандидат педагогических наук, первый заместитель директора Института сервиса и управления Тюменского государственного нефтегазового университета, edmund67@mail.ru, Тюмень

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УСЛУГИ: СУЩНОСТЬ И ДЕТЕРМИНАНТЫ КАЧЕСТВА

Tikhonov Edmund Anatolyevich

The candidate of pedagogical sciences, the first deputy of the director of Institute of service and management of the Tyumen state oil and gas university, edmund67@mail.ru, Tyumen

EDUCATIONAL SERVICES: ESSENCE AND QUALITY DETERMINANTS

Ориентация отечественного образования на Болонскую декларацию (1999) и стандарты качества ISO 9000 подтолкнули исследователей к рассмотрению образования, как образовательной услуги. Терминологически это ставит образование в один ряд с услугами сервиса (ремонт аппаратуры, пошив одежда и т. д.). А содержательно? Думается, что необходимо четче определить специфику образовательных услуг и соответственно задать формат их оценки.

Сервисные услуги условно можно разделить на несколько групп:

1) услуги, имеющие дело с предметами, которым необходимо вернуть их рабочее состояние, которое обеспечивает удовлетворение определенных потребностей заказчика (ремонт бытовой техники, сантехнические услуги и т. д.); условное название – промышленные услуги;

2) услуги, предполагающие создание продукта, в котором отражаются запросы потребителя (пошив одежды, прическа и др.); условное название – проектные услуги;

3) услуги, ориентированные на максимальные запросы потребителя, но которые практически не могут быть исполнены в идеальном варианте (медицинские услуги);

4) услуги, качество которых зависит от постоянно меняющихся требований заказчика и «производителя» друг к другу (образовательные услуги).

Схематично это можно представить в терминах субъект-объектных взаимоотношений заказчика и производителя (таблица 1).

Таблица 1 – Субъект-объектная схема взаимоотношений заказчика-потребителя

		ЗАКАЗЧИК	
		Субъект	Объект
ПРОИЗВОДИТЕЛЬ	Субъект	Образовательные услуги	Проектные услуги
	Объект	Медицинские услуги	Промышленные услуги

Интерпретация типов услуг предполагает, что оказание промышленных услуг определяется функциональным назначением какого-либо предмета, который требуется восстановить и они не зависят от субъективных пристрастий потребителя и производителя.

Проектные услуги детерминированы со стороны заказчика определенными социальными тенденциями (мода, социальный статус) и в этом смысле заказчик – объект (он подчиняется внешним воздействиям), а со стороны производителя – необходимостью «заземлить» социальные требования на личность и возможности заказчика (одежда, прическа, дизайн-проект квартиры, ландшафтный дизайн) и здесь производитель выступает как субъект – ориентирует, подсказывает, предлагает конкретные решения.

Особое место среди услуг занимают медицинские услуги. Естественно, что заказчик предъявляет самые высокие требования к качеству медицинских услуг (он – субъект и в плане целевых установок и в плане контроля). В тоже время медицинский работник может сделать для выполнения заказа только то, что «позволяет» сделать организм заказчика и профессиональная специализация медика. При всем субъективном желании врача, он по сути дела остается лишь проводником (и в этом смысле – объектом во взаимоотношениях с заказчиком) между своими функционально-квалификационными характеристиками и особенностями организма заказчика. Понятно, что уровень квалификации врачей различен: от «врач от бога» до «врача-ремесленника». Однако это субъективизм принципиально не важен – максимальные требования заказчика к качеству медицинских услуг остаются. Не случайно только в этой сфере услуг есть обязательный к исполнению этический кодекс – клятва Гиппократова. В других сферах услуг аналоги данной клятвы (например, кодекс корпоративной этики) носят ориентировочно-рекомендательный характер. Клятва Гиппократова еще больше подчеркивает объектный характер деятельности врача, поскольку кроме требований к квалификации формулирует требования к способу ее реализации в любой ситуации, как бы исключая возможность ее субъективного толкования.

Во всех рассмотренных случаях оказание услуги связано с определенными ограничениями в плане возможности влиять на качество услуг: в промышлен-

ной сфере ограничения определяются функциональным назначением предмета, в проектной – конкретной ситуацией, в медицинской – особенностями организма и во всех сферах – генетическим причинно-следственными связями.

Иное дело – образовательные услуги.

Во-первых, заказчик (обучающийся) чаще всего не имеет определенного представления, что ему нужно, кроме недостаточно отрефлексированного и осознанного интереса к будущей сфере деятельности и статусу. «Основной» заказчик – родители (обеспечение за счет образования достойной жизни и места в обществе), государство (законопослушный работник), работодатель (квалификация и «был бы человек хороший») выступают в лице многоликого Януса, а производитель (педагог) старается разглядеть эти лики и соответственно им создавать «продукт».

Во-вторых, развитие личности в образовательном процессе носит вероятностный характер и в этом контексте не имеет однозначной личностно-функциональной определенности. Квалификационные характеристики, професграммы, модели выпускников выполняют роль ориентиров в подготовке специалистов, которые в реальной практике соотносятся с возможностями и способностями личности.

В-третьих, формирование личности профессионала детерминировано не столько генетически, сколько телеологически (несмотря на некоторую расплывчатость «образа будущего»). Психологически это означает тесную связь развития личности с ее мотивационной основой.

Вместе с тем, учебно-познавательная мотивация, как основа успешного учения имеет широкий диапазон представленности ее в личности: от простого любопытства до целенаправленной и целеустремленной деятельности по добыванию истины. Градации мотивационной основы познавательной деятельности «автоматически» включают массу личностных качеств обучающихся (особенности интеллекта, воли, ценностные ориентации и т. д.) и особенности организации познавательной (педагогической) ситуации, которая также задействована на большое количество факторов, методов и средств ее создания и реализации. Все это вместе существенно увеличивает вероятностный характер достижения конечной цели качественного образования и в идеале предполагает исключительно индивидуальные траектории развития личности обучающихся и оспособления ими учебного материала.

Таким образом, ключевым моментом качественного образования становится мотивированная, самостоятельная, творческая (по крайней мере, в аспекте самоизменения) учебно-познавательная деятельность обучаемых, а деятельность педагога сводится к организации педагогических ситуаций, методологически ориентированных на целевые установки УВП (управление по целям, программно-целевое управление), на уровень развития личности обучаемых (управление по результатам, проектное управление – проект как форма организации УВП для обучающегося с ориентацией на достигнутый уровень развития, мотивированность, его возможности и способности в конкретной ситуации) и на качество технологии образования (процессное управление). Схематично взаи-

моотношения между обозначенными элементами и подходами к организации УВП обозначены на рис. 1.

В-четвертых, обеспечение качества образования в учебном процессе сталкивается и с такой проблемой, как необходимость коррекции направления движения учащегося в образовательном поле после каждого этапа освоение им определенного материала или личностного роста. Другими словами, движение к конечной цели нуждается в постоянной его корректировке с учетом достигнутого. Причем, важно подчеркнуть, что производитель (педагог, отвечающий за предоставление образовательной услуги) тоже должен изменяться (тактика, технология) с ориентацией на изменения обучаемого. В отношении педагога это означает, что он одновременно и проектировщик педагогической ситуации и объект проектирования (собственного!) наряду с проектированием вектора развития обучаемого. Таким образом, содержание образовательной услуги и с позиций педагога носит вероятностный характер – удастся ли педагогу подобрать адекватную педагогическую технологию в отношении каждого ученика? Но заказчика в принципе это не интересует – он предполагает, что ему будет обеспечено качественное образование.



Рисунок 1 – Организационно-управленческие основания качественного образования

Основой увязывания этих разнонаправленных тенденций в организации УВП является разработка эффективных предметно-, практико-, и личностно-ориентированных технологий, с одной стороны, а с другой – определение свойственных обучаемым личностных особенностей по образовательным ступеням и возрасту на основе среднестатистических показателей. Статистика позволяет определить обобщенные тенденции в развитии обучающихся. Однако, ориентация на статистические характеристики лич-

ности обучаемых делает обучение... обезличенным. Как преодолеть этот парадокс (обеспечить индивидуальные траектории развития в обезличенном образовании) и действительно сделать образовательные услуги качественными и ориентированными, как на социальный заказ, так и на их заказ потребителем?

Реальная педагогическая практика в той или иной мере решает этот вопрос методом проб и ошибок. В теоретическом плане это находит отражение в обобщении передового педагогического опыта и выдаче технологических рекомендаций по его переносу в другие условия. Однако, в этом варианте педагогической рефлексии отсутствует обобщающая теоретическая модель организации качественного УВП, следствием чего является их множественность, определяемая аспектами его рассмотрения. Думается, что сегодня педагогика нуждается в целостной модели организации УВП, системообразующим фактором которой бы выступало качество подготовки обучающихся. Вариант такой модели в плане наглядности удобнее рассматривать на стыке, например, школьного и вузовского образования.

Результат школьного образования находит свое выражение в развитии личности, оценку которого педагоги, родители государство осуществляют относительно некоторой модели выпускника. В этой модели представлены характеристики желательного на выходе уровня развитости, обученности и воспитанности. Однако, оценка названных сторон развития личности носит «дискриминационный» характер: главное – уровень обученности, остальное – необходимо, но... уж как получилось. Отсюда – ЕГЭ, как главный критерий оценки абитуриентов. ЕГЭ сегодня не критиковал, как говорится, только ленивый, но обратим внимание, основная критика касается содержания и структуры заданий, в которых не раскрывается, по мнению критиков, творческий потенциал личности. С точки зрения профессиональной подготовки в вузе именно эта сторона развития личности является наиболее значимой. Но не только она. Не менее значимой является мотивированность абитуриента на учебу в целом и на профессию, в частности, которая вообще нигде и никак не оценивается.

В 70-80-х г. прошлого столетия один из авторов настоящей статьи участвовал в широко масштабном исследовании «Мотивационный балл», проводившемся под руководством доктора психологических наук, профессора В.И.Ковалева (Институт психологии РАН). Замысел эксперимента состоял в том, чтобы оценить эффективность обучения студентов в вузе в зависимости от уровня их мотивированности на учебу при поступлении. Обобщенный итог исследования: студенты сильно мотивированные на учебу (структура мотивации, сила, устойчивость, иерархия и др.) к третьему курсу «статистически значимо» опережали по качеству учебы своих сокурсников, при поступлении имевших более высокие баллы по экзаменационным предметам.

Таким образом, личностная компонента (мотивация и творчество) оказываются наиболее важными условиями «со стороны» обучающегося, лежащими в основе качественного образования. Конечно, это не отрицает роли

базовых знаний, но в организационном плане требует от школы возврата к углубленной работе по формированию учебно-профессиональной мотивации, а не сосредоточения своего внимания в старших классах на подготовке к ЕГЭ. Декларация этого банального для педагогики положения необходима для преодоления разрыва между теорией и педагогической практикой.

Сказанное выше характеризует ситуацию «на входе» в вуз и в организационно-управленческом плане для вуза описывает ситуацию «управления по результатам»¹. Этот вид управления тесно связан с «управлением по целям» поскольку цели определяют не только стратегические ориентиры (куда вести, какое качество необходимо), но и тактику работы со студентами (как образовывать, какие технологии использовать). Цели образования конкретизируются, как говорилось выше, в моделях выпускников различных уровней обучения, квалификационных характеристиках, профессиональных программах и отчасти – в должностных инструкциях. Каждый из названных документов характеризует свой аспект рассмотрения требований к личности и в совокупности они «охватывают» основные требования к выпускнику, но, к сожалению, у них различный уровень операционализируемости, разный язык описания и практически не отработанные системы диагностики по каждому из описываемых ими параметров, особенно в терминах личностных характеристик обучающихся.

Не ранжируя по значимости, отметим, что диагностика должна включать в себя, на наш взгляд, обязательную оценку следующих параметров:

1) предметные компетенции (диагностика на основе критериально-ориентированных тестов, позволяющих оценивать развитость предметно-специфического мышления);

2) сформированность ключевых компетенций (А. В. Хуторской);

3) компетентность, как характеристику умений обучающихся использовать соответствующие компетенции на практике (сюда же относится диагностика сформированности универсальных учебных действий (А.Г.Асмолов), как общелогической основы познания и практики);

4) креативность обучающихся (диагностика уровня субъектности его деятельности, степени самостоятельности и творчества при решении проблем;

5) качество и особенности ценностно-смысловой сферы личности (акцент в данном случае на оценке сформированности учебно-познавательной мотивации и ориентации личности на саморазвитие и совершенствование).

Организация УВП «по целям» и «от достигнутого, по результатам» требует от педагога решения ряда технологических вопросов, системобразующим фактором которых выступает вопрос об оптимизации траектории образования и развития личности обучающегося. Стратегические направления выбора технологии обучения в отечественной педагогике высшего образования декларированы: индивидуально-групповые траектории развития; мо-

¹ Модель «вход-выход» характеризует общую логику организации УВП на любом его этапе.

дульно-рейтинговая система отслеживания качества образования; проектная деятельность, как основа развития самостоятельности, творчества и умения работать в команде; педагог, как тьютор и фасилитатор, обеспечивающий психолого-педагогическое сопровождение УВП. Однако, на практике реализация данных деклараций сталкивается с рядом трудно разрешимых проблем. Например, выход в вузе на индивидуальные программы развития осуществим разве что в рамках подготовки студентами курсовых или дипломных работ. В контексте освоения учебного материала различных дисциплин вопрос об индивидуальной траектории «осмысливается» в категориях времени, отводимому на самостоятельную работу по предмету. Но, как организовывается самостоятельная работа? Преподаватель формулирует вопросы, на которые должен найти ответы студент и рекомендует библиографию или интернетовские сайты, где можно найти соответствующую информацию. Ни о каком реальном психолого-педагогическом сопровождении речь не идет, поскольку менталитет обеих сторон не дорос до их постоянного «взаимосодействия», не сформирована и культура общения в компьютерных сетях. Кроме того, преподаватель на индивидуальные консультации по предмету имеет всего один (!) час на группу в течение семестра.

Понятно, что существенным условием эффективности обучения, и мы постоянно подчеркиваем это, является мотивация обучающихся. Но даже если допустить, что студент мотивирован на учебу, с позиций процессного подхода возникает проблема формирования в образовательном учреждении единого образовательного пространства, которое мы трактуем, как наличие у педагогов общих требований к обучающимся и одинаковые подходы к востребованию их личностного потенциала. По сути, это та же проблема индивидуальных траекторий с одной стороны, а с другой – педагоги и студенты делят предметы на основные и... не основные. Соответственно строится отношение к предметам, а следствием этого является разрушение мотивационной основы учебной деятельности в целом. Единое образовательное пространство в психолого-педагогическом смысле отсутствует.

Слабой компенсацией разрешения противоречия между необходимостью реализации в обучении идей индивидуального обучения и реальной ориентированностью практики на среднестатистического студента является введение модульно-рейтинговой системы оценки качества его образования. Однако, ужесточение контрольной функции преподавателей – палка о двух концах. С одной стороны, это позволяет своевременно выявлять отстающих, проблемы в обучении и осуществлять соответствующую коррекцию учебного процесса, а с другой – дробление учебного процесса по точкам контроля (три точки в течение семестра) заставляет педагогов перейти на технологию программированной трансляции обучающимся определенной системы знаний. Последнее обстоятельство существенно влияет на самостоятельность и творчество, которые приносятся в жертву необходимости знать строго определенной материал по пройденной части учебной дисциплины. Кроме того, ряд философских и общекультурных дисциплин нецеле-

сообразно проверять в такие отрезки времени, если обучение ориентировано не на воспроизведение материалов учебника, а на развитие мировоззрения и ценностно-смысловой сферы обучающихся. Идея творческого освоения учебных дисциплин, их содержательная реконструкция отодвигается обучающимся на второй план, хотя и продолжает декларироваться. В этих условиях имплицитная установка на то, что усвоение учебного материала и «по кусочкам» может быть творческим, срабатывает лишь для 10–15% способных обучающихся. Остальные же – смогут понять материал определенной дисциплины с определенной долей вероятности только по завершении всего курса и то не сразу. Причем значительная часть этих обучаемых скорее запоминают учебный материал, необходимый для сдачи зачета или экзамена, чем осмысливают его. Учиться в таком формате не интересно, скучно, трудно и, как следствие, происходит снижение мотивации и... все идет по кругу. Более того, это движение усугубляется отсутствием методологической культуры у обучаемых и которую специально не формируют. Теоретически методологическое знание представлено в предметном материале, но его осмысление требует развитых навыков рефлексивного анализа, который обучающийся самостоятельно осуществить не в силах.

Еще более неопределенной является ситуация с организацией собственно воспитания. Формирование нравственных качеств личности, как известно, не имеет однонаправленного вектора и логики прямо пропорционального их нарастания (хотя именно на это ориентируются воспитатели). Воспитанность, общая культура напрямую завязана на мотивационную сферу личности. И если последняя искажена в какой-то части из-за особенностей организации учебного процесса, то и общая воспитанность может быть деформирована в той или иной степени. Другими словами, в данном контексте идея единого образовательного пространства уточняется и конкретизируется через обращение к особенностям формирования ценностно-смысловой сферы личности.

Особенности востребования, актуализации и использования личностного потенциала обучающихся в обучении и воспитании различны из-за различий социально-психологических механизмов, лежащих в основе присвоения обучающимися социального опыта. В первом случае мы имеем дело по преимуществу с механизмом планомерного формирования компетенций и компетентности, в случае воспитания – с механизмом резонансного взаимодействия субъекта деятельности с элементами воспитывающей ситуации (ситуации нравственного выбора). Компетентность в нравственной сфере – это способность человека совершить поступок в соответствии с нормами «человеческого общежития».

Сложность взаимоотношений заказчика и производителя, их взаимообусловленность и взаимосодействие в обеспечении качества образовательных услуг, постоянный дрейф качественной определенности субъектов образовательного процесса, вероятностный характер их изменений, уникальность генетико-телеологической детерминации личностного роста обучающихся

ся, многоаспектность описания целевых ориентиров заказа и трудности их операционализации, отсутствие четких и однозначных представлений о внутриличностных, социально-психологических и собственно педагогических механизмах, обеспечивающих качество образовательного процесса, наталкивают нас на мысль о том, что необходим новый методологический формат осмысления педагогической реальности.

Новую парадигму педагогического мышления мы связываем с идеями синергетики. Однако, синергетика, как наука о самоорганизующихся системах, применительно к обсуждаемой проблеме дает скорее красивые качественные описания, нежели что-то добавляет в технологии качественного образования. Так, например, можно говорить о том, что качественные подвижки в личностном росте обучающегося обусловлены попаданием в точки бифуркации самоорганизующейся личности. Собственно когда педагог ищет, чем бы «зацепить» обучающегося, он интуитивно ищет эти точки бифуркации. Однако на сегодня этот поиск базируется на методе проб и ошибок. В одном случае эта точка находится в мотивации обучающегося, в другом – в системе его межличностных взаимодействий, в-третьих – в способе подачи материала и т. д.

Можно ли этот поиск сделать целенаправленным и упорядоченным, что и обеспечило бы качество образования? В принципе – да, но практически трудно реализуемо, поскольку предполагает учет множества факторов, в то время как педагог работает с упрощенной моделью обучающегося. Определенным шагом на пути реализации новой стратегии в оценке его достижений может быть переход на оценку индивидуальных подвижек в уровне обученности, а не оценка его относительно некоторых стандартов. Конечно, последнее является обязательным требованием в процессе обучения, но на определенных контрольных точках – семестр, учебный год, курс. Мы же ведем речь о промежуточном управлении уровнем обученности. Причем, подчеркнем еще раз, важны личностные подвижки в понимании учебного материала, а не просто освоение обучающимся стандартного набора ЗУНов по той или иной теме – это обязательный минимум.

Обозначенный подход к оценке продвижения обучающегося в усвоении учебного материала требует разработки особой процедуры диагностики. Мы предлагаем использовать методику «3–5–7», суть которой в том, что обучающегося после прохождения какой-либо темы просят задать вопросы по теме (соответственно 3 вопроса, 5, 7), которые остались для него не ясными или вопросы (более жесткий вариант), которые могли бы «посадить в лужу» преподавателя. Задаваемые вопросы квалифицируются преподавателем с точки зрения таксономии образовательных целей, которая задается координатами уровня, на котором усвоен учебный материал (узнавание, припоминание, комбинаторный, аналитический, творческий) и содержанием усвоенного (факты, предметно-специфическое мышление, методология знания, мировоззренческая позиция, выраженная в знании).

Предполагается, что при таком подходе обучающийся вынужденно ста-

вится в рефлексивную позицию, которая подталкивает его к осознанному оспособлению учебного материала. Анализ вопросов поможет найти педагогу те точки бифуркации (терминология, логика доказательства, недостаточный уровень развитости обучаемого, методика преподавания и т. д.), «нажатием» на которые можно изменить отношение обучаемого к ситуации обучения, поскольку с большой долей вероятности может сработать такая психологическая цепочка: вопрос – осознание – понимание – успех – интерес. Кроме того, существенным моментом при такой диагностике уровня понимания учебного материала мы актуализируем субъектную активность обучаемого не адаптивного типа, что имеет место при проведении контрольных работ или при ответах на вопросы педагога, а творческого типа. Именно этот тип активности, на наш взгляд, наиболее точно манифестирует особенности внутреннего мира обучаемого.

Таким образом, синергетическая парадигма педагогического мышления, предполагающая определение бифуркационных точек совершенствования учебного процесса, тесным образом связана с выявлением творческого характера уровня освоенности учебного материала обучаемым через его вопросы к содержанию осваиваемого. Рефлексивная позиция обучаемого обеспечивает ему новое качество образования, с одной стороны, а с другой – такой подход к организации обучения позволяет достаточно четко обозначить специфику образовательных услуг, которая раскрывается через систему субъект-субъектного взаимодействия производителя-потребителя.

РАЗДЕЛ XII

ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

УДК 796.853.27.015

Воронцов Виталий Владиславович

Преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания Уральского государственного университета физической культуры, tmfv_90@mail.ru, Челябинск

ПРОЯВЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО- ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Vorontsov Vitaliy Vladislavovich

Lecturer of the Theory and Methods of Physical Education chair of the Ural State University of Physical Culture, tmfv_90@mail.ru, Chelyabinsk

MANIFESTATION OF INDIVIDUAL AND TYPOLOGICAL PERSONAL PECULIARITIES WITHIN SPORTIVE ACTIVITIES

Теоретической предпосылкой исследования проявлений индивидуально-типологических особенностей личности в спортивной деятельности явилось выдвинутое Б. М. Тепловым положение о том, что «типы нервной системы должны рассматриваться не как разные степени совершенства нервной системы, а как типы, характеризующиеся разными способами уравновешивания организма со средой» [14].

Официальное начало исследований по данной проблеме в физическом воспитании, как отмечает Г. И. Мокеев с соавт. [9] положено, видимо, П. Ф. Лесгафтом, который еще в 1901 г. указывал на необходимость «применять физические упражнения с большой постепенностью и последовательностью, постоянно применяясь к индивидуальным качествам занимающихся».

Индивидуализация тренировочного процесса во многом является еще не использованным резервом повышения возможностей спортсменов, который предстоит реализовать в будущем. Дело в том, что этот вопрос изучен еще явно недостаточно, и учет индивидуальных особенностей, по мнению Н. А. Худадова [16], Е. В. Калмыкова [4] и О. А. Сиротина [13] может открыть новые перспективы в подготовке спортсменов высокого класса и в воспитании личности юных спортсменов. Под индивидуализацией понимается такое построение процесса физического воспитания, которое учитывает индивидуальные (физиологические, морфологические и психические) особенности спортсменов для наибольшего развития у них качеств и приобретения ими знаний, умений и навыков.

Необходимость соблюдения принципа индивидуализации обусловлена, по мнению Е. П. Ильина [3], следующими факторами:

- 1) различным уровнем обученности и тренированности занимающихся;
- 2) индивидуально-типологическими и личностными особенностями ре-

агирования на внешнесредовые факторы, на тренировочную нагрузку, на общение с тренером, товарищами по команде;

3) наличием предпочитаемого стиля деятельности;

4) различиями между лицами мужского и женского пола в уровне физической подготовки, в психологических особенностях, мотивах и направленности личности.

При формировании навыков и подаче учебного материала для его понимания и запоминания необходимо учитывать индивидуальные особенности развития психических процессов. По данным Г. Г. Поторока [11], для спортсменов со слабой нервной системой более оптимален распределенный способ обучения, а для спортсменов с сильной нервной системой - концентрированный.

Г. С. Никифоров установил, что лица с высокой тревожностью чаще пользуются самоконтролем вследствие своей неуверенности в принимаемых решениях и осуществляемых действиях. Они требуют полной обратной связи и подтверждения успешности решения задачи [10]. В. П. Мерлинкин установил, что на быстроту формирования навыков также влияет подвижность - инертность нервных процессов. Лица с подвижностью нервных процессов на первых этапах обучения опережают в успешности лиц с инертностью. Однако затем инертные догоняют подвижных, и качество навыка становится у тех и других одинаковым [8]. При перерывах тренировочного процесса лучше сохраняется навык у инертных. Это можно объяснить тем, что двигательная память, как показано в ряде исследований, у них выше.

По данным В.А. Сальникова, оптимальность тренировочных нагрузок (объемных или интенсивных) зависит от свойства силы нервной системы: для лиц со слабой нервной системой наибольший эффект получен при использовании объемной нагрузки, а для лиц с сильной нервной системой - при интенсивной. Выявлено также, что те, кто предпочитают объемный метод тренировки, имеют чаще слабую нервную систему, а предпочитающие интенсивный метод - сильную [12]. Эти данные согласуются с результатами исследований О. А. Сиротина [13].

Использование соревновательного метода в тренировках должно учитывать типологические особенности спортсменов. Эффективность деятельности спортсменов со слабой нервной системой во время прикидок, контрольных заданий и соревнований, как правило, бывает меньшей, чем на обычных тренировочных и учебных занятиях. Поэтому слишком частое использование соревновательного метода в тренировочном процессе для спортсменов со слабой нервной системой может явиться фактором, создающим у них излишнее нервное напряжение. В то же время, этот метод хорошо стимулирует лиц с сильной нервной системой, которых обычная тренировочная обстановка мобилизует слабо.

Одной из комплексных форм индивидуализации подготовки спортсменов-единоборцев О. А. Сиротин [13], В. А. Толочек [15] и А. В. Еганов [2] считают выбор и формирование индивидуально-типического стиля де-

тельности. В монографии Е. А. Климова под индивидуальным стилем деятельности понимается такая обусловленная темпераментом индивидуальную систему приемов и способов действия, которая характерна для данного человека и целесообразна для достижения высокого результата [5]. Показано, что он обусловлен типологическими особенностями нервной системы, в результате чего стали говорить о типическом стиле, так как он присущ всем, кто имеет данную типологию: инертность нервных процессов, слабость нервной системы и т. д. Собственно индивидуальный же стиль - это неповторимый почерк мастера, выражение его индивидуальности, считает В. А. Толочек с соав. [15].

Особенно отчетливо этот стиль деятельности проявляется в спорте, обуславливая тактику ведения спортивной борьбы, тщательность подготовки спортсмена к старту на соревнованиях и т. п. Стиль спортивной деятельности может формироваться стихийно или же преднамеренно, с учетом ряда факторов.

Исследования показали, что в роли таких факторов выступают:

1) типологические особенности проявления свойств нервной системы. Их влияние на формирование стиля деятельности не прямое, а опосредованное и осуществляется через склонность к работе в том или ином режиме и через способности;

2) способности, которые могут выступать и самостоятельным фактором, независимо от типологических особенностей, являющихся задатками способностей. Человек выбирает (стихийно или сознательно) такой способ деятельности, который позволяет ему максимально использовать свои способности и возможности. С другой стороны, зная о своих слабых местах, недостатках, выбирают стиль деятельности, который не требовал бы большого проявления тех способностей, которые у человека отсутствуют;

3) антропометрические данные и морфологические особенности.

По данным Е. П. Ильина и его учеников, индивидуальный стиль характеризуется следующими отличительными чертами и психофизиологическими основаниями. Атакующий стиль, несколько прямолинейный в тактическом отношении, присущ спортсменам с более сильной нервной системой, с преобладанием внешнего возбуждения над торможением и в ряде случаев - с инертностью возбуждения и торможения. Защитный стиль более присущ спортсменам со слабой нервной системой, с преобладанием торможения, с подвижностью нервных процессов; тактически этот стиль более сложен, но спортсменам не хватает решительности, поэтому они предпочитают «не лезть напролом», не обмениваться ударами и уколами, а обыгрывать противника в тактически тонкой игре. Комбинированный стиль связан с использованием в равной степени атакующих и защитных приемов. Он связан с еще более сложной тактикой и поэтому требует высокой подвижности нервных процессов и хорошей переключаемости с одного тактического приема на другой [3].

В. С. Мерлин [7] и Е. А. Климов [5] считают, что типологически обусловленный стиль деятельности является одним из важнейших механизмов

приспособления человека к любому виду деятельности. Это значит, что, какие бы требования ни предъявляла конкретная деятельность к человеку, он найдет такой способ ее выполнения, который приведет к успеху. Иными словами, одного и того же высокого результата люди с разными нейродинамическими особенностями добьются за счет разных стилей деятельности.

Однако положение, что индивидуальный стиль может приводить к достижению разными путями одинаковых результатов, будет правильным только с такой оговоркой: если прочие факторы, влияющие на формирование стиля, будут у разных людей одинаковыми (в частности – способности). Ведь многие виды спортивной деятельности требуют максимального проявления способностей. В этом случае стиль деятельности лишь помогает проявлению способностей, но не компенсирует их недостаточное развитие. Так, индивидуально-типические стили есть у каждого опытного спортсмена, а спортивные достижения у них разные, и прежде всего потому, что они имеют разные способности.

В. М. Шадрин отмечает, что если уровень способностей определяется в определенной мере типологическими особенностями, то не может быть нескольких одинаково продуктивных типологических стилей деятельности. Следовательно, нельзя таким путем (за счет стиля) компенсировать отрицательные проявления данного комплекса типологических особенностей в данных конкретных условиях деятельности. Разные стили можно рассматривать как примерно равноценные, как компенсаторные механизмы только в случае независимости способностей от типологических особенностей [17].

Таким образом, предпочитаемый (типологически обусловленный) стиль деятельности отражает скорее приспособление деятельности (способа ее осуществления) к спортсмену. Он выбирается исходя из того, удобен ли для данного лица, целесообразен ли с точки зрения проявления сильных сторон человека и избегания слабых. Именно поэтому стиль деятельности может вступать в противоречие с конечной целью, с ее результатом. Не случайно в большом спорте все чаще ставится вопрос об универсальности спортсменов с точки зрения использования ими различных стилей деятельности в зависимости от складывающейся обстановки. Однако овладение чужим стилем – процесс, требующий настойчивости, терпения, так как он вызывает у спортсменов чувство неудобства, дискомфорта. Ему постоянно приходится бороться с самим собой, с желанием перейти на более удобный, отвечающий его склонностям стиль. Кроме того, не всегда оправдан отказ от своего стиля.

Как показано в научной школе Е. П. Ильина [3], смена своего, типологически обусловленного стиля деятельности на другой, более рациональный с точки зрения тактики, приводит к удорожанию физиологической стоимости работы. Причем это наблюдается как у опытных спортсменов, так и у новичков.

В. М. Шадриным [17] была разработана методика формирования определенных спортивных навыков на основе обеспеченной обратной связи; в условиях этой методики проследить индивидуальные различия в ходе ста-

новления навыка в связи с подвижностью нервных процессов и проверить различные варианты индивидуального подхода к занимающимся. В целях обеспечения обратной связи при формировании навыка равновесия кинестетические и вестибулярные афферентации были перекодированы на зрительные.

Б. А. Вяткиным было выявлена взаимная обусловленность влияния мотивов деятельности, психических состояний и свойств типа темперамента на различные стороны двигательной деятельности. Автор считает, что в основе психологического обоснования индивидуального подхода должно лежать положение о том, что мотивацию, этот естественный стимулятор деятельности, в целях наибольшей эффективности ее влияния необходимо соизмерять со степенью нервно-психического напряжения (психического состояния) у каждого конкретного спортсмена в зависимости от силы и уравновешенности его нервных процессов» [1].

Для лиц со слабой нервной системой наиболее эффективным является обычный учебный мотив. Менее эффективно влияние, мотива словесной похвалы и мотива ожидания оценки деятельности. Мотив словесного порицания оказывает отрицательное влияние.

Для лиц с сильной нервной системой наиболее благоприятны мотивы ожидания оценки деятельности и словесной похвалы. Обычный учебный мотив и мотив словесного порицания не оказывают на них существенного влияния.

Для лиц «неуравновешенных» (с преобладанием процесса возбуждения над торможением) наибольшее положительное влияние оказывают мотивы словесной похвалы и порицания учителя. Мотив ожидаемой оценки деятельности и обычный учебный мотив влияют отрицательно на формирование навыков у представителей этой типологической группы.

Для лиц «уравновешенных» (процессы возбуждения и торможения уравновешены) наибольшее положительное влияние оказывает мотив ожидания оценки деятельности. Мотив словесной похвалы и обычный учебный мотив благоприятствуют формированию у них двигательных навыков в меньшей степени. Мотив словесного порицания препятствует формированию двигательных навыков у этих лиц.

Эти различия во влиянии мотивации на формирование двигательных навыков у лиц с различными типологическими свойствами В. В. Маркелов [6] предположительно объясняет особенностями возникающего нервно-психического напряжения у представителей различных типологических групп, а также типологическими различиями в динамике и исходе доминантных процессов.

Решение проблемы индивидуального подхода, позволит систематизировать и качественно улучшить процедуру подготовки квалифицированных спортсменов. Для изучения возрастных особенностей структуры мотивации борцов, находящихся на этапе начальной спортивной специализации многолетней тренировки О. А. Сиротиним [13] было проведено исследо-

вание юных дзюдоистов первого и второго года обучения, большинство из которых находились в младшем подростковом возрасте, с помощью методики В. А. Демина – Р. А. Пилюяна. Результаты исследований показывают, что в структуре мотивации начинающих юных спортсменов преобладают побудительные и процессуальные основания над базисными основаниями мотивации.

Таким образом, результаты аналитического обзора теоретических, экспериментальных и методических работ позволили установить, что индивидуально-типологические свойства накладываясь на возрастно-половые особенности младших подростков оказывают существенное влияние на процесс и результат спортивной подготовки юных единоборцев (а значит и тхэквондистов) на этапе начальной спортивной специализации. Эти материалы позволяют наметить следующие формы индивидуализации учебно-тренировочного процесса подготовки юных тхэквондистов подросткового возраста.

Во-первых, спортсмены подростки с разным типом и свойствами темперамента чувствуют себя комфортно, находясь в разных психических состояниях. В частности, меланхолики лучше обучаются в состоянии операционной напряженности, а сангвиники и, особенно, флегматики – в состоянии эмоциональной напряженности.

Во-вторых, младшие подростки с разным типом темперамента дифференцированно, а часто и противоположным образом реагируют на характер мотивации, формируемой тренером: учебная мотивация способствует более успешному формированию двигательных навыков у детей меланхолического темперамента, вызывая у них состояние операционной напряженности. Тогда как для флегматиков и сангвиников – более благоприятен соревновательный мотив, повышающих уровень их активации и приводя к состоянию эмоциональной напряженности.

В-третьих, тщательной дифференциации требует использование любых частных методик и дидактических приемов, таких как идеомоторная тренировка, объяснение тренера, комментарии тренера по ходу выполнения осваиваемого движения, поощрение, формы наглядности, ритм и разнообразие процесса тренировки.

В процессе работы на базе спортивной школы олимпийского резерва «Коре» г. Челябинск был проведен констатирующий эксперимент по определению индивидуально-типологических особенностей темперамента юных тхэквондистов младшего подросткового возраста показало следующее. По параметру экстраверсии, согласно Д. Я. Райгородскому (139), весь континуум может быть разделен на семь групп: от сверхинтровертов до сверхэкстравертов. Среди девочек одна оказалась сверхэкстравертом (23 балла). Две юные тхэквондистки оказались потенциальными экстравертами (16 и 17 баллов) и три спортсменки вошли в группу амбивертов (12, 13 и 14 баллов). Интровертов среди девочек не оказалось. Среди мальчиков по

результатам тестирования были определены два экстраверта (19 и 20 баллов), 9 потенциальных экстравертов (от 15 до 17 баллов) и 7 амбивертов. Интересно, что как и среди девочек, среди мальчиков тхэквондистов подросткового возраста не оказалось интровертов.

По другому типу или «суперчерте» темперамента по Г. Айзенку, отражающей континуум «стабильный – невротичный», наши испытуемые характеризовались следующими данными. Среди юных тхэквондисток младшего подросткового возраста три относились к нормотоническому типу (11, 12 и 13 баллов), одна к конкордантному (3 балла). И одна девочка была оценена как потенциальный дискордант или имеющая повышенный уровень нейротизма (17 баллов).

Исследование типов темперамента показало что двух девочек и одного мальчика можно оценить как стабильных экстравертов, относящихся к сангвиническому темпераменту. Шесть мальчиков были отнесены к категории потенциальный сангвиник. Еще четыре мальчика можно оценить как нормотонические амбиверты, имевших уровень обеих суперчерт близкий к пересечению двух осей (11–13 баллов). К потенциальным меланхоликам было отнесено 6 человек, к меланхоликам 2 человека. Чистых холериков в экспериментальной группе не оказалось, но 3 юных спортсмена относились к категории потенциальный холерик. И, наконец, в категорию меланхоликов было отнесено 8 человек. Из них 6 спортсменов оценивались как потенциальные меланхолики. Если оценить представителей экспериментальной группы по параметру силы нервной системы, то мы увидим следующую картину. К категории сильных относилось 5 человек, а к категории слабых – 3 человека. Среднесильных было 8 спортсменов, а среднеслабых 6 подростков. Приведенные результаты явились основанием для дифференцированного подхода при подготовке и аттестации юных тхэквондистов младшего подросткового возраста на ученические пояса.

Интересно, что аналогичное исследование, проведенное Т. М. Абрамовой и Ю. Н. Клещевым (1) с юными волейболистами 14 лет показало, что большинство спортсменов команды (60%) были представителями слабого типа. Среднесильного типа в группе оказалось 11%, а сильного типа лишь 3,3%.

Исследование психического состояния в условиях учебно-тренировочных занятий показало, что уровень реактивной тревоги по Ч. Спилбергеру – Л. Ханину (102) находился в диапазоне от 29,1 до 48,6 балла. При этом, как и следовало ожидать, оказалось, что юные спортсмены слабого типа имели перед тренировочными занятиями повышенный и высокий уровень тревоги (43–48 баллов). Тхэквондисты сильного типа перед учебно-тренировочными занятиями, наоборот были излишне спокойны (29–35 баллов). Амбиверты по оценочной шкале имели оптимальный рабочий диапазон уровня тревоги (36–43 балла).

Таким образом, предстартовое тестирование спортсменов экспериментальной группы свидетельствовало о том, что психическое состояние большинства тхэквондистов экспериментальной группы можно охарактеризо-

вать как оптимальное, соответствующее как внешним обстоятельствам, так и индивидуально-типологическим особенностям. Предстартовое состояние спортсменов контрольной группы перед аттестацией оставляло также желать лучшего: лишь у 37% подростков его можно было оценить как оптимальное. Показатель активности у 20% детей был явно ниже оптимума, а у 43% подростков состояние соответствовало определению «предстартовой лихорадки».

Библиографический список

1. **Вяткин, Б. А.** Роль темперамента в спортивной деятельности [Текст] / Б. А. Вяткин. – М.: Физкультура и спорт, 1981. – 112 с.
2. **Еганов, А. В.** Управление тренировочным процессом повышения спортивного мастерства дзюдоистов [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск: УралГАФК, 1999. – 42 с.
3. **Ильин, Е. П.** Психофизиология физического воспитания: факторы, влияющие на эффективности спортивной деятельности [Текст]: учебное пособие для пед. институтов / Е. П. Ильин. – М.: Просвещение, 1983. – 223 с.
4. **Калмыков, Е. В.** Индивидуализация тактической подготовки боксеров применительно к особенностям психологических качеств, влияющих на тактическое мастерство [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Калмыков. – М.: , 1983. – 23 с.
5. **Климов, Е. А.** Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы [Текст] / Е. А. Климов. – Казань: Издательство Казанского
6. **Маркелов, В. В.** Типологические особенности влияния различной мотивации на формирование двигательных навыков у младших школьников / В. В. Маркелов // Физическое воспитание, физиология и психология спорта [Текст]: тезисы докладов межвузовской научной конференции. – Пермь: Гос. пед институт, 1970. – С. 190–192.
7. **Мерлин, В. С.** Очерк интегрального исследования индивидуальности [Текст] / В. С. Мерлин. – М.: Просвещение, 1986. – 254 с.
8. **Мерлинкин, В. П.** Типологические особенности формирования начальных навыков спортсменов-акробатов [Текст] / В. П. Мерлинкин // Психологические вопросы тренировки и готовности спортсмена к соревнованию – М.: Физкультура и спорт, 1969. – С. 187–191.
9. **Мокеев, Г. И.** Бокс: проблемы и решения [Текст] / Г. И. Мокеев – Уфа: Башкирское книжное изд-во, 1989. – 144 с.
10. **Никифоров, В. Е.** Методы и средства изучения психологической структуры спортивной деятельности [Текст] / В. Е. Никифоров // Теория и практика физической культуры. – № 7. – 1978. – С. 9–12.
11. **Поторока, Г. Г.** Начальное обучение технико – тактическим действиям в дзюдо с учетом свойств нервной системы и темперамента занимающихся [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. Г. Поторока. – Л., 1986. – 23 с.
12. **Сальников, В. А.** Связь личностных особенностей боксеров с различными стилями ведения поединка [Текст] / В. А. Сальников // Психофизиологические особенности учебной и спортивной деятельности. – Л.: ЛГПИ, 1984. – С. 166–185.

13. **Сиротин, О. А.** Психолого-педагогические основы индивидуализации спортивной подготовки борцов [Текст]: автореф. дис. ... док. пед. наук / О. А. Сиротин. – М.: ВНИИФК, 1996. – 49 с.

14. **Теплов, Б. М.** Проблемы индивидуальных различий [Текст]/ Б. М. Теплов. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 535 с.

15. **Толочек, В. А.** Индивидуальный подход в обучении [Текст]/ В. А. Толочек // Спортивная борьба: Ежегодник. – М.: Физкультура и спорт, 1981. – С. 53–55.

16. **Худадов, Н. А.** Психолого-педагогические основы спортивной деятельности единоборцев высокой квалификации [Текст]: дис ... д-ра пед. наук в виде науч. доклада / Н. А. Худадов. – М.: ВНИИФК, 1997. – 121 с.

17. **Шадрин, В. М.** Психологические основы формирования двигательного навыка [Текст]/ В. М. Шадрин. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1978. – 176 с.

УДК 371.927+312

Нодельман Валентина Ивановна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры Клинико-психологических основ дефектологии и логопедии Восточно-Сибирской государственной академии образования, nvi-irk@yandex.ru, Иркутск

Мурашова Ирина Юрьевна

Учитель-логопед муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад № 96, irinangarsk@yandex.ru, Ангарск

**ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ ПОЛИМОДАЛЬНОГО
ВОСПРИЯТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ
С НЕДОСТАТКАМИ РЕЧИ И ИХ УЧЕТ
В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ**

Nodelman Valentina Ivanovna

The candidate of psychological sciences, the senior lecturer of chair of Kliniko-psychological bases of defectology and logopedics Vostochno-Sibirskaja of the state Academy of education, nvi-irk@yandex.ru, Irkutsk

Murashova Irina Jurevna

The teacher-logopedist of municipal preschool educational institution a kindergarten № 96, irinangarsk@yandex.ru, Angarsk

**FEATURES OF STRUCTURE OF POLYMODAL PERCEPTION
AT PRESCHOOL CHILDREN WITH LACKS OF SPEECH
AND THEIR ACCOUNT IN KORREKTSIONNO- DEVELOPING
WORK**

Ориентирование системы специального образования на интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья в социум общеобразовательного массового учреждения предполагает создание для них максимально благоприятных условий обучения и коррекции имеющихся недостатков. Для детей с трудностями развития одной из серьезных проблем является усвоение учебной информации, восприятие которой предполагает достаточный уровень функциональной зрелости различных анализаторных систем.

Сочетание в учебном процессе словесных, наглядных и практических методов обучения ориентировано на использование восприятия разных модальностей: как слухового и зрительного, так и кинестетического, тактильного. Именно способность к полимодальной переработке информации является основой для наиболее полного и прочного овладения ею в разных видах действий и деятельности, в том числе в устной и письменной речи [1, с. 72].

При этом, под полимодальностью восприятия понимается сочетание различных сенсорных модальностей при доминировании одной или нескольких из них в процессе приема и переработки информации [2]. В структуре

полимодального восприятия возможно выделение сенсорных модальностей, используемых в перцептивной деятельности с разной степенью активности. Наибольшая активность свойственна *открытым* модальностям. Практически не используемыми являются *закрытые* модальности. И средняя степень активности той или иной модальности восприятия обозначается как *прикрытая*. Такое подразделение важно для определения диапазона опоры на различные модальности в процессе обучения и в коррекционно-развивающей работе.

Различные варианты психического дизонтогенеза сопровождаются функциональной недостаточностью, как отдельных видов восприятия, так и незрелостью межанализаторных связей. По мнению Р.Б. Каффеманаса, одной из особенностей, характерной для всех детей с трудностями психического развития, являются недостатки восприятия информации как нарушенными, так и здоровыми анализаторами. Автор подчеркивает особую важность сравнительных исследований восприятия у детей с различными первичными дефектами, поскольку они позволяют не только выявить отклонения от нормального психического развития, но и изучить специфику этих отклонений, обусловленную первичным дефектом каждого вида [6; 7].

Эти недостатки проявляются и у детей с нарушениями речевого развития, что было показано в исследованиях В. И. Нодельман [5]. Как известно, коррекционный процесс, направленный на преодоление недостатков речевого развития, предполагает обязательную опору на все сохранные анализаторные системы [4]. В то же время ощущается недостаток научно-методических данных о диагностике полимодального восприятия, а также об организации его целенаправленного развития и коррекции у детей, имеющих различные речевые нарушения. При наличии исследований состояния отдельных видов восприятия практически нет рекомендаций по методике повышения активности использования этими детьми разных сенсорных каналов в перцептивной деятельности, включаемой в коррекционно-развивающий процесс.

Актуальность исследования полимодального восприятия, выявления путей его развития и коррекции у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) обуславливается также тем, что тяжелый первичный речевой дефект, сопровождающийся недостаточностью межфункциональных связей, значительно ограничивает возможности отражения внешних воздействий в чувственных образах [3]. Бедность чувственных представлений, в свою очередь, ведет к ограниченности перцептивной базы мыслительной деятельности и, как следствие, негативно негативно отражается на овладении программным содержанием учебных предметов.

Все вышеизложенное послужило основанием для проведения исследования, целью которого явилось изучение особенностей структуры полимодального восприятия и определение путей его развития и коррекции у старших дошкольников с ОНР.

Мы исходили из предположения о том, что у детей 6–7 лет с ОНР имеются неблагоприятные особенности развития полимодального восприятия,

выражающиеся в большом количестве закрытых и прикрытых модальностей, что обуславливает их недостаточное взаимодействие. Для проверки гипотезы было исследовано состояние зрительной, тактильно-кинестетической и слуховой модальностей восприятия у 152 дошкольников с ОНР (экспериментальная группа – ЭГ) и их 88 сверстников с нормальным речевым развитием (контрольная группа – КГ).

В исследовании использовалась методика Е. Н. Дзятковской для диагностики перцептивного профиля у младших школьников [5], адаптированная нами для старшего дошкольного возраста. Процедура исследования имеет форму предъявления ребенку последовательно четырех групп информации: первая и третья группы с положительным эмоциональным входом, вторая и четвертая – с негативным. В каждой группе информация собрана на какую-либо одну тему: первая группа - «О любви ко мне», вторая - «Мне горестно», третья – «Мне радостно», четвертая – «Опасность для меня». Представление информации испытуемому осуществляется в трех модальностях: 1) в форме речевого высказывания, воспринимаемого *на слух*; 2) в виде рисунка – цветографического пятна, которое воспринималось *зрительно* и вызывало соответствующие теме ассоциации – любви, горя, радости, страха; 3) в виде черно-белых объемных фотографических изображений, воспринимаемых не только зрительно, но, в первую очередь, *тактильно-кинестетически*. Испытуемому дается инструкция: «Выберите то, что вам больше понравилось: цветной рисунок; текст, который я буду зачитывать, либо черно-белую композицию». Во 2-й и 4-й группах информации инструкция несколько меняется: «Выберите то, что вас больше разволновало, заставило переживать...». И далее: «Можете выбирать и то, и другое, и третье вместе, либо только два, либо что-то одно. Можете даже совсем ничего не выбрать, если ничего не понравилось/не взволновало». Свой выбор дети осуществляли на карточке, обводя в кружок буквы С, Р, Ф. Буква «С» обозначала выбор слов (текста), буква «Р» – цветной рисунок, буква «Ф» – фотографию (черно-белую композицию). Автором методики было установлено, что наибольшее число выборов букв С, Р, или Ф, свидетельствует о наличии какого-либо ведущего канала – слухового, зрительного или тактильно-кинестетического (соответственно). Наличие равного количества выборов всех букв свидетельствует о сглаженности перцептивного профиля, выбор лишь одной буквы – о его акцентуированности ($r = 0,88$, $p < 0,01$). Диагностика показывает не только ведущую (*открытую*) модальность в общей структуре полимодального восприятия, но и наличие *закрытых* и *прикрытых* модальностей. Эти данные позволили нам выявить специфику структуры полимодального восприятия по наличию акцентуации и уровню равноценности межанализаторного взаимодействия.

Результаты исследования и их анализ.

Данные о распределении испытуемых исследованных групп по ведущим модальностям восприятия представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Распределение детей экспериментальной и контрольной групп по ведущей модальности восприятия

Ведущая модальность восприятия	Частота проявлений ведущей модальности			
	Дети с ОНР N=152		Дети с нормальным речевым развитием N=88	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Зрительная	77	50,66	48	55,54
Тактильно-кинестетическая	58	38,16	18	20,45
Слуховая	17	11,18	22	25,00

Как видно из представленных количественных показателей, между сопоставляемыми группами испытуемых выявляется сходство, выражающееся в наибольшей частоте проявления ведущей зрительной модальности. Более половины испытуемых в обеих сопоставляемых группах наиболее активно используют в перцептивной деятельности зрительное восприятие (55,54% и 50,66% соответственно). Соотношение же двух других модальностей проявляется по-разному. Так, в ЭГ процент детей с ведущей тактильно-кинестетической модальностью достоверно выше, чем в КГ (при $p < 0,02$). Слуховая модальность в качестве ведущей у детей с ОНР встречается гораздо реже (у 17 испытуемых из 152), чем среди испытуемых с нормальным речевым развитием (у 22 детей из 88).

В группе дошкольников с ОНР выявлена своеобразная иерархия в распределении по ведущей модальности. На первом месте по частоте проявлений ведущей является зрительная модальность – 56,58%, на втором – тактильно-кинестетическая (38,16% при $p < 0,04$). Значительно реже встречается ведущая слуховая модальность – у 11,18% детей (различия значимы при $p < 0,02$). Различия распределений между тактильно-кинестетической (38,16%) и слуховой (11,18%) модальностями достоверны при $p < 0,03$.

Таким образом, у старших дошкольников с ОНР прослеживается игнорирование слуховой доминанты в пользу зрительной и тактильно-кинестетической. Это, по нашему мнению, объясняется как нарушением фонематического восприятия, входящего в структуру ОНР, так и повышенной склонностью дошкольников с ОНР к невербальному сенсорному доминированию [1].

В группе дошкольников с нормальным речевым развитием достоверны различия распределения в парах ведущая зрительная (54,55%) и ведущая слуховая (25,00%) модальности – при $p < 0,03$, а также ведущая зрительная (54,55) и ведущая тактильно-кинестетическая (20,45) модальности – при $p < 0,02$.

Результаты исследования частоты распределений открытых, закрытых и закрытых модальностей восприятия в двух группах наших испытуемых представлены в таблице 2.

Анализ материалов таблицы показывает, что у дошкольников с ОНР достоверно реже, чем у их сверстников с нормальным речевым развитием встречается открытая слуховая модальность (при $p < 0,001$). Процент детей с открытой зрительной модальностью восприятия в двух выборках практически равен (84,87% – 86,36%). Количество детей с открытой тактильно-кинестетической модальностью отличается незначительно, в ЭГ они составили 70,39%, в КГ – 77,27%.

Таблица 2 – **Распределение испытуемых сопоставляемых групп по степеням активности модальностей восприятия**

Модальность	Группы испытуемых													
	Дети с ОНР							Дети с нормальным развитием речи						
	Откр.		Прикр.		Закр.		Всего	Откр.		Прикр.		Закр.		Всего
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	
Зр.*	129	84,87	2	1,30	21	13,82	152	76	86,36	6	6,81	6	6,81	88
Т/к	107	70,39	11	7,20	34	22,37	152	68	77,27	16	18,18	4	4,54	88
Сл.	59	38,82	15	9,87	78	51,32	152	77	87,50	5	5,68	5	5,68	88
Всего	295	64,69	28	6,14	133	29,17	456	222	84,10	27	10,23	15	5,68	264

*Зр. – зрительная модальность. Т/к – тактильно-кинестетическая модальность
Сл. – слуховая модальность.

Соотношение ЭГ и КГ по прикрытым модальностям всех видов отличается незначительно. Также незначительны различия между группами по частоте проявления закрытой зрительной модальности. В то же время, в группе испытуемых с ОНР достоверно выше процент детей с закрытой слуховой и тактильно-кинестетической модальностями (различия значимы при $p < 0,001$).

Сравнительный анализ общего процента открытых, прикрытых, закрытых модальностей у детей обнаружил, что различия между дошкольниками выражены больше по открытым и закрытым модальностям восприятия. Так, дети с ОНР достоверно реже (64,69%) имеют открытые модальности, чем их нормально развивающиеся сверстники (84,10%) – различия значимы при $p < 0,02$. Число детей, имеющих закрытые сенсорные каналы достоверно больше в группе ОНР (29,17%). Среди дошкольников с нормальным речевым развитием их значительно меньше – 5,68%. Различия достоверны при $p < 0,02$). Общий процент детей с прикрытыми модальностями восприятия различается незначительно (в ЭГ – 6,14%, в КГ – 10,23%).

Таким образом, результаты исследования позволяют отметить наличие прикрытых модальностей у практически одинакового количества детей сопоставляемых групп в качестве признака сходства в структуре полимодального восприятия у дошкольников с ОНР и с нормальным ре-

чевым развитием. Это отражает общие особенности становления полимодального восприятия у всех дошкольников: постепенное накопление количественных и качественных изменений, зависящих от общих темпов развития ребенка.

Гораздо значительнее проявляются признаки отличий в структуре полимодального восприятия между сопоставляемыми группами детей. Так, низкая частота проявлений закрытых и прикрытых модальностей в КГ подтверждает положение о том, что, несмотря на длинный путь развития полимодального восприятия, в целом становление перцептивных реалий в онтогенезе протекает в демократическом русле. Это ориентирует на положительный прогноз состояния полимодального восприятия детей с нормальным речевым развитием к началу школьного обучения.

Иная картина выявляется при нарушениях речи. В общем, для дошкольников с ОНР характерен высокий процент наличия закрытых и прикрытых модальностей. При этом прослеживается типично высокая частота проявлений закрытой и прикрытой слуховой модальности в сочетании с низкой частотой проявлений закрытой и прикрытой зрительной модальности. Данный феномен можно обосновать дизонтогенетическим характером становления полимодального восприятия этих детей: слабость слуховой модальности, компенсируемая преобладанием зрительной и тактильно-кинестетической модальностей. Обнаруженное распределение закрытых и прикрытых модальностей в этой выборке указывает на избирательную и застревающую акцентуацию на ведущей модальности.

Для выявления уровня взаимодействия сенсорных модальностей у детей с ОНР и с нормальным речевым развитием проводились исследования уровня корреляционной связи между открытыми, прикрытыми и закрытыми модальностями (таблица 3). Модальности были объединены в три блока: 1) зрительная – тактильно-кинестетическая; 2) слуховая – тактильно-кинестетическая; 3) слуховая – зрительная. Внутри блоков составлены 27 пар межмодального взаимодействия так, чтобы можно было выявить связи между зрительной, тактильно-кинестетической и слуховой модальностями восприятия с открытыми, прикрытыми и закрытыми сенсорными каналами.

Таблица 3 – Показатели корреляционной связи между открытыми, прикрытыми и закрытыми модальностями в структуре полимодального восприятия у испытуемых сопоставляемых групп (при $p < 0,05$)

Группы испытуемых	Модальности	З/о*	З/п	З/з	Т-К/о	Т-К/п	Т-К/з	С/о	С/п	С/з
Дети с ОНР N=152	З/о				0,28	0,22	0,15	0,30	0,20	0,04
	З/п				0,21	0,19	0,10	0,21	0,14	0,02
	З/з				0,10	0,07	0,06	0,14	0,11	0,02
	Т-К/п	0,28	0,21	0,10				0,19	0,11	0,11
	Т-К/з	0,22	0,19	0,07				0,14	0,08	0,06
	Т-К/з	0,15	0,10	0,06				0,09	0,07	0,06
	С/о	0,30	0,21	0,14	0,19	0,14	0,09			
	С/п	0,20	0,14	0,11	0,11	0,08	0,07			
	С/з	0,04	0,02	0,02	0,11	0,06	0,06			
Дети с нормальным развитием речи N=88	З/о				0,50	0,46	0,39	0,61		0,29
	З/п				0,46	0,42	0,22	0,49	0,31	0,27
	З/з				0,34	0,16	0,06	0,37	0,20	0,09
	Т-К/п	0,50	0,46	0,34				0,73		0,39
	Т-К/з	0,46	0,42	0,16				0,62	0,53	0,20
	Т-К/з	0,39	0,22	0,06				0,23	0,12	0,06
	С/о	0,61	0,49	0,37	0,73	0,62	0,23			
	С/п	0,34	0,31	0,20	0,58	0,53	0,12			
	С/з	0,29	0,27	0,09	0,39	0,20	0,06			

*З/о – зрительная открытая; З/п – зрительная прикрытая; З/з – зрительная закрытая. Т-К/о – тактильно-кинестетическая открытая; Т-К/п – тактильно-кинестетическая прикрытая; Т-К/з – тактильно-кинестетическая закрытая. С/о – слуховая открытая; С/п – слуховая прикрытая; С/з – слуховая закрытая.

Данные исследования показывают, что корреляционная связь в парах зрительной и тактильно-кинестетической, слуховой и тактильно-кинестетической, слуховой и зрительной модальностей восприятия (открытых, прикрытых, закрытых) в группе дошкольников с нормальным речевым развитием теснее, чем в группе детей с ОНР. Обнаружено также, что между открытыми модальностями в обеих выборках существует наиболее тесное взаимодействие. Между открытыми и прикрытыми модальностями взаимодействие присутствует, но его уровень снижен, связь не столь тесная. В обеих выборках прослеживается закономерность уменьшения связи в цепочке открытая – прикрытая – закрытая модальность. Между закрытыми модальностями связь слабая, а чаще всего отсутствует вообще. Из этого следует, что при наличии в структуре полимодального восприятия прикрытых и, особенно, закрытых сенсорных каналов нарушается полноценное взаимодействие всех модальностей.

Для определения профиля полимодальности было проведено распределение детей в двух выборках по наличию у них прикрытых и закрытых модальностей. Результаты экспериментальной диагностики позволили нам выделить три группы – «А», «Б», «В», соответствующие сглаженному, акцентуированно-избирательному, акцентуированно-застревающему

профилю [8]. Исследование показало, что у детей с ОНР достоверно реже (32,23%), чем у детей с нормальным речевым развитием (76,13%), встречается сглаженный профиль полимодальности (различия достоверны при $p < 0,01$). Также значительно меньше в выборке ОНР детей с акцентуированно-избирательным профилем, чем среди их сверстников с нормальным развитием речи (соответственно 9,87% и 30,68%, различия достоверны при $p < 0,01$). В то же время в выборке ОНР достоверно чаще, чем в КГ встречается акцентуированно-застревающий профиль (соответственно – 57,89% и 9,09%, различия достоверны при $p < 0,01$).

Результаты исследования выявляют также особенности распределения дошкольников с ОНР по типологии полимодального восприятия. Оказалось, что в ЭГ испытуемых с акцентуацией на ведущей модальности достоверно больше (67,75%), чем детей, не имеющих такой акцентуации (32,25%). Различия значимы при $p < 0,04$. В таблице 4 показаны три группы испытуемых с ОНР по типам акцентуаций: 1) на ведущей зрительной модальности; 2) на ведущей тактильно-кинестетической модальности; 3) на ведущей слуховой модальности.

Таблица 4 – **Частота проявлений различных акцентуаций полимодального восприятия у старших дошкольников с ОНР**

Тип акцентуации полимодального восприятия	Частота проявлений	
	Кол-во	%
Зрительная модальность	57	37,50
Тактильно-кинестетическая модальность	34	22,37
Слуховая модальность	12	7,89
Всего	103	67,75

Достоверность большей частоты проявления акцентуации на ведущей зрительной модальности по сравнению с акцентуацией на ведущей слуховой модальности подтверждается при $p < 0,001$. В то же время частота проявлений акцентуации на ведущей зрительной модальности в сравнении с акцентуацией на ведущей тактильно-кинестетической модальности отличается незначительно. Также не получила статистического подтверждения достоверность различий частоты проявления акцентуаций на тактильно-кинестетической модальности по сравнению с акцентуацией на слуховой модальности.

На основе анализа результатов исследования нами также сделана попытка охарактеризовать особенности детей с наличием прикрытых (акцентуированно-избирательный профиль) и закрытых (акцентуированно-застревающий профиль) сенсорных каналов в неведущих модальностях.

Таким образом, в структуре полимодального восприятия детей с ОНР выявляются особенности, свидетельствующие о ее незрелости, функциональной неполноценности, обусловленной преобладанием акцентуированных типов с застреванием на зрительной и тактильно-кинестетической модальности.

Перейдем к характеристике особенностей, выявляемых у детей с ОНР, демонстрирующих различные типы структуры полимодального восприятия.

Особенности старших дошкольников с ОНР, имеющих акцентуацию на ведущей зрительной модальности

Группа детей с акцентуацией на ведущей зрительной модальности оказалась на первом месте по частоте проявлений. В нее вошли 57 дошкольников с ОНР (19 девочек и 38 мальчиков). В структуре общего недоразвития речи у этих детей преобладали фонетико-фонематические нарушения.

Эти дети лучше воспринимают и запоминают то, что видят. Им легче представить зрительные игровые образы. При обучении они требуют установления с педагогом зрительного контакта «глаза в глаза». Информацию такие дети воспринимают целостно, обобщенно. На логопедических занятиях они обращают внимание на артикуляционные профили и схемы, модели звуков, слогов, слов предложений, зеркала, игрушки, предметные и сюжетные картинки. Дети этой группы легко воспринимают пространственные отношения предметов. Они отдают предпочтение невербальному способу переработки информации. В то же время эти дети быстро утомляются при однообразии наглядности, им необходимо разнообразие пособий, варьирование расстояния от глаз до зрительных стимулов. Представители этой группы проявляют особую чувствительность к цвету. У них наблюдается саморегуляция по цветовому выбору. При длительной фиксации зрения на любимом цвете у детей повышается внимание и работоспособность, что улучшает качество восприятия учебного материала. В коррекционной работе с этими детьми требуется исходная опора на зрительную модальность с дальнейшей активизацией слухового и тактильно-кинестетического каналов.

Особенности старших дошкольников с ОНР, имеющих акцентуацию на ведущей тактильно-кинестетической модальности

Группа детей с акцентуацией на ведущей тактильно-кинестетической модальности оказалась на втором месте по частоте проявлений. В ее состав вошли 34 ребенка с ОНР, из них 7 девочек и 27 мальчиков. В структуре общего недоразвития речи у этих дошкольников равномерно проявлялись нарушения лексико-грамматической стороны речи и фонетико-фонематических процессов.

Эти дети лучше воспринимают, запоминают то, что сделали сами, так как прочное усвоение знаний происходит при помощи мышечной памяти. С удовольствием воспринимают учебный материал в условиях сопровождения подвижными играми. Им легче представить двигательные и тактильные ощущения. Информацию представители этой группы воспринимают обобщенно. При обучении они нуждаются в мягких прикосновениях, поглаживаниях педагога, в мимической поддержке. При объяснении нового учебного материала им необходимы жестовый показ и практическое освоение. Предпочтение отдают вербальному способу переработки информации.

Проявляют особую чувствительность к вкусу, запахам, прикосновениям. Наблюдается обостренность болевых ощущений. При неприятных запахах, резких и неприятных прикосновениях снижается внимание и работоспособность этих детей, что ухудшает качество восприятия учебного материала. И, наоборот, при приятных запахах и прикосновениях повышается качество восприятия. В коррекционной работе с детьми данной группы важно изначально опираться на возможности их тактильно-кинестетического восприятия, а затем активизировать слуховую и зрительную модальности.

Особенности старших дошкольников с ОНР, имеющих акцентуацию на ведущей слуховой модальности

Группа с акцентуацией на ведущей слуховой модальности оказалась самой малочисленной, она состояла из 12 дошкольников с ОНР, из них 4 девочки и 8 мальчиков. У всех представителей этой группы ярко прослеживались типологические особенности полимодального восприятия. В структуре общего недоразвития речи у этих дошкольников преобладают лексико-грамматические нарушения. Фонетико-фонематические недостатки незначительны. У четырех детей из двенадцати отсутствовали нарушения звукопроизношения, у остальных наблюдалась дефекты произношения отдельных звуков.

Эти дети довольно хорошо воспринимают информацию на слух, для них лучше услышать, чем увидеть. При предъявлении учебного материала требуют опоры на логику, информация должна подаваться им линейно. Они отдают предпочтение вербальному способу переработки информации. Эти дети проявляют особую чувствительность к шуму, музыке, звукам. У них наблюдается обостренное чувство на слишком громкую музыку, резкий шум, скрежещающие звуки. Внимание и работоспособность представителей этой группы повышаются при сопровождении учебного материала негромкими музыкальными композициями, звукоподражаниями, модуляцией высоты голоса, сочетании шепотных, тихих и громких высказываний. В коррекционной работе с детьми этой группы необходимо, в первую очередь, использовать продуктивность слухового восприятия, что особенно важно для преодоления речевых дефектов. Однако не менее важной является работа по активизации других сенсорных каналов, без участия которых невозможна межмодальная переработка информации.

Характеристика старших дошкольников с ОНР с прикрытой и закрытой слуховой модальностью восприятия

Дети, имеющие прикрытую и закрытую слуховую модальность восприятия составили самую многочисленную группу среди испытуемых с наличием такого типа структуры полимодального восприятия.

Таким детям трудно воспринимать, запоминать информацию на слух, любое слово требует для них подкрепления зрительным или тактильно-кинестетическим стимулом. Представители этой группы с трудом воспринимают и дифференцируют звуковые образы: шумовые, музыкальные, речевые. В структуре общего недоразвития речи у них преобладают нарушения

фонетико-фонематических процессов. Нарушена дифференциация речевых звуков. Ребенок с *прикрытой* слуховой модальностью с трудом различает характер музыкальных мелодий. Он с первого раза не может воспроизвести (отстучать) заданный ритмический рисунок. Недоступно этим детям выделение заданного звука из середины и конца слова. Они с трудом различают близкие по звучанию фонемы. В случае, если вырабатывается навык анализа изолированных фонем, то отмечается дефектное восприятие пар слов, различающихся только одним звуком (паронимов), а также слов, редко употребляемых или сложных по звуковому составу. Ребенку с *закрытой* слуховой модальностью недоступно различение характера музыкальных мелодий, с огромным трудом он определяет направление звучания предмета (Где звенит?). Такой ребенок не может самостоятельно воспроизвести (отстучать) заданный ритмический рисунок. У него нарушена дифференциация всех речевых звуков, ему недоступно выделение заданного слова из предложения, звука из начала, середины, конца слова, определение места слова в предложении, звука в слове. В коррекционной работе при данном типе структуры полимодального восприятия необходимо опираться в первую очередь на зрительную и тактильно-кинестетическую модальности, а затем, опосредованно активизировать слуховой канал.

Характеристика старших дошкольников с прикрытой и закрытой тактильно-кинестетической модальностью восприятия

Данная группа старших дошкольников с общим недоразвитием речи оказалась на втором месте по численности среди детей, имеющих прикрытые и закрытые модальности восприятия. При этом нам не встретилось ни одного ребенка, у которого была бы закрыта или прикрыта только одна тактильно-кинестетическая модальность. Данная модальность была нарушена только в паре со слуховой или зрительной модальностями восприятия.

Таким детям трудно воспринимать пространство относительно своего тела (слева-справа, спереди-сзади, сверху-снизу...), срисовывать с образца. У них прослеживаются нарушения восприятия движений и совершаемых действий с предметами.

Ребенок с *прикрытой* тактильно-кинестетической модальностью слабо воспринимает движения мелкой пальцевой моторики, с трудом дифференцирует их, что в школе может обуславливать нарушения письма. Чаще всего у таких детей наблюдаются затруднения узнаваний предметов на ощупь, они неверно опознают форму, размер, материал объекта. С трудом происходит различение мимики, восприятие артикуляции речевых звуков и слов в целом, что определяет трудность дифференциации артикулем. Ребенок с *закрытой* тактильно-кинестетической модальностью не воспринимает стимулирующие прикосновения и поглаживания, не реагирует на мимические различия. Ребенок не может узнать признаки знакомого предмета на ощупь, ему также недоступно определение формы предмета, засунутого в рот. В истории речевого развития таких детей иногда встречается диагноз «Моторная алалия». Дети практически не ощущают собственную артику-

ляцию речевых звуков и слов в целом, что определяет смещение артикулем. Кинестетическая основа движений при этом не дифференцирована и плохо управляема. Нарушения восприятия движений, общей и мелкой пальцевой моторики у этих детей предопределяют трудности в усвоении навыков письма. Коррекционная работа с этими детьми должна быть направлена на активизацию тактильно-кинестетической модальности восприятия, опосредовано через взаимодействие зрительного и слухового каналов.

Характеристика старших дошкольников с прикрытой и закрытой зрительной модальностью восприятия

Такие дети испытывают трудности в восприятии целостного образа предмета. При этом простое, зрительное узнавание реальных объектов и их изображений у них не отличается от нормы.

Ребенок с *прикрытой* зрительной модальностью воспринимает образ предмета в усложненных условиях с определенными трудностями: увеличивается время принятия решения, дети не уверены в правильности своих ответов, у них отмечаются ошибки опознания. Ребенок с *закрытой* зрительной модальностью испытывает затруднения в восприятии предмета в усложненных условиях наложения, называет лишь отдельные фрагменты предмета или его изображения, вычленяет только отдельные признаки, недостаточные для идентификации. При обучении грамоте такие дети с трудом зрительно распознают буквы, двигательные же программы их написания усваиваются без трудностей. В некоторых случаях наблюдаются трудности срисовывания рисунка или списывания букв. В коррекционной работе необходима активизация зрительного восприятия путем опосредованной опоры на тактильно-кинестетическую и слуховую модальности.

Выводы

1. Сроки становления структуры полимодального восприятия и ее индивидуализации у старших дошкольников с ОНР в целом соответствуют таковым у нормально развивающихся сверстников, но их качественные характеристики значительно отличаются. Наиболее существенными различиями являются распространенность закрытых (не используемых в перцептивной деятельности) сенсорных каналов, проявления акцентуированного профиля структуры полимодального восприятия, низкий уровень взаимодействия модальностей.

2. Выявляемые типологические варианты структуры полимодального восприятия, акцентуированного на какой либо отдельной сенсорной модальности, обуславливают трудности перцептивной деятельности, ведут к неполноценности анализа воспринимаемой информации. Акцентуированные, застревающие профили полимодального восприятия значительно ограничивают использование потенциала межанализаторного взаимодействия в процессе логопедической работы по исправлению недостатков речи, особенно касающихся ее фонетико-фонематической стороны.

3. Совершенствование структуры полимодального восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР может быть обеспечено специаль-

ной организацией коррекционно-развивающего пространства, предполагающей комплексную работу по совершенствованию структуры полимодального восприятия в процессе логопедического воздействия.

Библиографический список

1. **Ананьев, Б. Г.** О проблемах современного человекознания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
2. **Бандурка, Т. Н.** Полимодальность восприятия в обучении. Как раздвинуть границы познания [Текст]: монография / Т. Н. Бандурка. – Иркутск: Изд-во Оттиск, 2005. – 204 с.
3. **Ванюхина, Г. А.** Использование полисенсорного восприятия в процессе коррекции связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Г. А. Ванюхина. – М.: РГБ, 2003. – 203 с.
4. **Волкова, Л. С.** Теоретические и методологические основы логопедии [Текст] / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др. // Логопедия: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология» / Под ред. Л. С. Волковой. – 3-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 680 с.
5. **Дзятковская, Е. Н.** Здоровье и образование [Текст]: Монография / Е. Н. Дзятковская, В. И. Нодельман, З. И. Востротина. – Иркутск: ИГУ, 1998. – 320 с.
6. **Каффеманас, Р. Б.** Исследование осязательного восприятия аномальных детей [Текст] / Р. Б. Каффеманас // Дефектология. – 1988. – № 2. – С. 21–28.
7. **Каффеманас, Р. Б.** Сравнительные исследования осязательного восприятия аномальных детей разных категорий [Текст] / Р. Б. Каффеманас // Дефектология. – 1991. – № 5. – С. 14–19.
8. **Мурашова, И. Ю.** Исследование специфики полимодального восприятия у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи [Текст] / И. Ю. Мурашова // Диагностические и коррекционные аспекты социализации детей и подростков с нарушениями развития: сборник научных трудов и докладов научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых специальностей 050716 Специальная психология и 050715 Логопедия (Иркутск 28 апреля 2009 г.). – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2009. – С. 34–42.

УДК 37

Гребенкин Евгений Владимирович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», rusforscher@mail.ru, Новосибирск

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ
ПРОЯВЛЕНИЯ КОНФЛИКТНОСТИ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ**

Grebenkin Evgeny Wladimirovich

The candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the chair and psychology of the Institute of History, Humanitarian and social Education of Novosibirsk State Pedagogical University, rusforscher@mail.ru, Novosibirsk

**PSYCHOLOGY-PEDAGOGICAL FACTORS OF DISPLAY
OF THE CONFLICTS IN PROFESSIONAL WORK
OF THE SCHOOL TEACHER**

Школа – это особое учреждение, часть большого общества в котором трудятся взрослые и дети, место, в котором приобретается жизненный опыт, проверяется характер, воля, трудолюбие и личностные качества, формируется система взглядов и ценностей.

В рамках процесса обучения учитель и ученики включаются в широкий диапазон взаимоотношений, воспитательных и учебных ситуаций, которые с определенной периодичностью перерастают в конфликты. Одной из наиболее сложных проблем, которую им приходится разрешать в конфликте – способность преодолевать собственные спонтанные реакции и негативные эмоции: растерянность, тревогу, страх, агрессию.

Конфликты, возникающие в школе нельзя оценивать только лишь с точки зрения их положительного или отрицательного влияния. В каждом конкретном случае следует уточнять, закономерное это явление или случайное, долгосрочное или временное, массовое или единичное, каковы его причинно-следственные связи и каким образом оно формирует поведение всех участников образовательного процесса?

Несмотря на то, что в современной науке существует множество определений конфликта, представляется целесообразным осветить отдельные дефиниции, отражающие сущность и неоднозначность данного феномена.

Анализ феномена конфликт и фундаментальные положения конфликтологии в первые начала разрабатываться М. Вебером, Г. Зиммелем, Р. Коллинзом, К. Марксом, Т. Парсонсом и др.

Среди современных зарубежных ученых-конфликтологов следует выделить такие имена как: Д. Волькер, Х. Корнелиус, К. Ю. Тильманн, Ш. Фейр, Г. Хесль, К. Хуррельманн, В. Шубарт и др.

Проблемы конфликтов в российской образовательной среде отражены в работах: А. Я. Анцупова, В. В. Базелюк, С. В. Баныкиной, Г. С. Бережной, Л. Г. Борисовой, Т. Г. Григорьевой, В. И. Журавлева, Г. И. Козырева, Н. И. Леонова, М. М. Рыбаковой, Н. В. Самсоновой, Б. И. Хасана, А. С. Чернышева, Е. В. Шишкина и других.

Конфликт (Conflictus) – столкновение противоположных интересов, взглядов, стремлений, серьезное разногласие, острый спор, приводящий к борьбе. В широком смысле конфликт понимается как столкновение, противостояние сторон [1, с. 77].

Философская традиция рассматривает конфликт как частный случай противоречия, его предельное обострение.

В социологии конфликт понимается как процесс или ситуация, в которой одна сторона находится в состоянии противостояния или открытой борьбы с другой, поскольку ее цели воспринимаются как противоречащие собственным. При этом в понятие социального конфликта включается широкий спектр разноуровневых явлений от противоборства отдельных личностей до межгосударственных и вооруженных столкновений [8, с. 330].

Социальный конфликт определяется как взаимодействие между двумя или несколькими личностями, группами или организациями, в рамках которого одна из сторон испытывает чувства, мысли или побуждения, по меньшей мере, несовместимые с чувствами и побуждениями другой стороны или социума в целом [1, с. 22].

В общественных науках, как процесс развития и разрешения противоречивости целей, отношений и действий людей, обусловленный объективными и субъективными причинами и протекающий в двух взаимосвязанных формах – противоречивых психологических состояний и открытых противоречивых действий сторон на индивидуальном и групповом уровнях [1, с. 78].

По сферам проявления конфликты бывают:

1. Экономическими;
2. идеологическими;
3. социально – бытовыми;
4. семейно – бытовыми.

По субъектам конфликтного взаимодействия:

1. Внутриличностные конфликты;
2. межличностные конфликты;
3. конфликты «личность – группа»;
4. межгрупповые конфликты;

По степени длительности и напряженности конфликта:

1. Бурные и быстротекущие конфликты;
2. острые и длительные конфликты;
3. слабовыраженные и вялотекущие конфликты;
4. слабовыраженные и быстротекущие;

По социальным последствиям:

1. Конструктивные конфликты;
2. деструктивные конфликты [6, с. 27].

С. В. Баныкина характеризует конфликт как противоборство между самоопределяющимися субъектами, которые складываются в ходе реализации ими своих потребностей, интересов, устремлений при определенных условиях и под действием определенных конфликтогенных факторов [1, с. 8].

Конфликтная ситуация – это ситуация открытого или скрытого противоборства двух или нескольких участников, каждый из которых имеет свои цели, мотивы, средства или способы решения лично значимой для него проблемы.

В психологии изучаются теоретические основы конфликтного поведения человека, конфликты рассматриваются как внутриличностные и межличностные. Наиболее часто психологи обращаются к исследованиям: внутриличностных конфликтов, семейных конфликтов, конфликтов в школе или в Вузе, конфликтов в воинских коллективах, организационных конфликтов, влияния индивидуально-психологических особенностей человека на его поведение в конфликте, психологии социальных конфликтов и др. [1, с. 15–16].

В педагогике особое значение придается исследованию конфликтов в учебном коллективе, моббингу (издевательствам), межличностным конфликтам школьников-подростков, профилактике и преодолению конфликтов между учителем и учащимися, проблеме формирования конфликтологической компетентности и практической готовности педагога к разрешению конфликтов в учебно-воспитательном процессе и др. Конфликты являются одним из ключевых источников стресса в педагогической деятельности.

Конфликт в педагогическом процессе – форма проявления учебных и воспитательных противоречий, конструктивное решение которых может способствовать личностному росту конфликтующих сторон [1, с. 12].

Конфликт в школе – совокупность действий, оценок, вследствие которых причиняется физическая или психологическая боль, употребляются оскорбительные выражения, ухудшаются межличностные отношения в учебном и педагогическом коллективах [9, с. 365].

Наиболее часто в школе наблюдаются следующие виды конфликтов:

- конфликты между школьниками;
- конфликты между учащимися, учителями и родителями;
- конфликт учителя с самим собой;
- конфликты с коллегами и школьным руководством [2, с. 15–19].

В исследованиях немецкого педагога Дж. Валькер подчеркивается, что первый шаг в управлении конфликтом заключается в понимании его источников. Причина большей части конфликтов между школьниками заключается в общей раздражительности и неспособности некоторых из них преодолевать психологические и учебные нагрузки без агрессивной реакции на источник раздражения. Этим источником могут выступать ученики, учителя, родители или школьная обстановка в целом [5, с. 12].

Перегруженность учебной программы, шумная атмосфера, большое количество учащихся в школе, негативно отражаются на поведении отдельных учителей и эмоционально лабильных детей с неустойчивой психикой и слабой нервной системой. В большом школьном коллективе к конфликтам и насильственным действиям предрасполагают: анонимность, круговая порука среди учащихся, меньшая вероятность их своевременного выявления и предотвращения.

Существует еще одна проблема, о которой многие исследователи тактично умалчивают – различный материальный уровень школьников. О материальном достатке школьника в первую очередь, свидетельствует его предметный мир: портфель, тетради, мобильный телефон, сумма денег, выдаваемых на карманные расходы, дорогие безделушки, машина, на которой ребенка привозят в школу.

Восприятие школьником социального расслоения во многом зависит и от позиции родителей. Некоторые дети с иронией комментируют не только материальное положение сверстников, но и учителей: «Чему полезному вы меня можете научить, если вы одеваетесь на вещевом рынке? Лучше научите меня зарабатывать деньги»!

Практически каждый школьный конфликт начинается с вербальных провокаций. Убийственные комментарии и едкие замечания могут ранить ребенка едва ли не сильнее, чем прямое физическое воздействие. Когда едкие и провокационные комментарии делает человек, чье мнение является ценным, или когда с их помощью школьника намеренно унижают в присутствии одноклассников, по мнению Р. Бэрона и Д. Ричардсон, может оказаться чрезвычайно неприятным, фрустрационным для него переживанием. Провокационные действия становятся сигналом к противодействию, вызывают ответную контратаку и приводят к конфликту [3, с. 137].

Реакция на провокационные действия со стороны учителей или сверстников может иметь разнообразный характер: от полного игнорирования и избегания конфликта, до вербальных или физических выпадов, которые могут выражаться в ударах, толчках, пинках, оскорблениях и др.

Традиционно, мальчики более вспыльчивы, склонны к применению физической силы, а девочки, наоборот, к психологическим и вербальным угрозам. Физически сильные мальчики, доминируют, выступают зачинщиками или судьями в пределах референтной группы.

Девочки конфликтуют изощренней. Конфликтность девочек чаще проявляется косвенным образом: через подстрекательство, игнорирование, манипулирование кругом подруг, сплетни, распускание слухов и др.

В отличие от учеников учителя значительно реже выступают в качестве инициаторов или ключевых субъектов конфликта. По мнению С. В. Баныкиной, учитель, находящийся в состоянии социальной тревожности, раздражительности и умеренного оптимизма, не всегда оказывается способным в полной мере осуществлять свои воспитательные и тем более конфликтологические функции [2, с. 25].

Конфликтность учителя выражается в его вспыльчивости, раздражительности, высокой готовности вступить в конфликт, агрессивно-оборонительном стиле поведения. Более конфликтными и нетерпимыми, как правило, бывают те учителя, у которых имеются проблемы личного характера (неудачно складывающаяся личная жизнь, бытовые проблемы, проблемы со здоровьем, дефицит средств и др.). Вертикальные и горизонтальные конфликты взаимодействия «администрация – учитель», «учитель – учитель» и «администрация – администрация» в основном возникают вследствие субъективно неправильной организации педагогического процесса.

Для учительских коллективов средней школы наиболее характерны следующие конфликтные факторы:

- нетактичное отношение друг к другу;
- неудобное расписание занятий;
- непродуманные нововведения в школе;
- перекалывание административных обязанностей на учителей;
- неравномерное распределение, тарифного фонда и педагогической нагрузки;
- административные и финансовые злоупотребления администрации.

Наибольшее число конфликтов в учительской среде вызывает проблема учебной нагрузки. По мнению Г. И. Козырева, 87% учителей считают ее главной причиной внутришкольных конфликтов, при этом их не устраивает, примерно в одинаковой мере, как избыток, так и недостаток учебной нагрузки [7, с. 51].

Причины роста напряженности и конфликтов в учительской среде также зависят от оценки деятельности учителя и несправедливых обвинений со стороны учеников, коллег, родителей, администрации школы, работников вышестоящих органов образования.

Экспресс опрос учителей, проведенный в ряде школ г. Новосибирска, показал, что каждый второй респондент однозначно считает, что на него оказывается чрезмерно высокое давление со стороны школьной администрации и родителей учеников. При этом учителя, более равнодушные к своей работе, чаще вступают в конфликты с представителями администрации и коллегами, которые формально относятся к своим обязанностям, а последние чаще конфликтуют со школьниками и их родителями и, соответственно, со своими более «равнодушными» коллегами.

Важную роль во взаимоотношениях учащегося и учителя играют личные симпатии. Большинство учеников утверждают, что любят определенные предметы в школе исключительно благодаря учителям, которые их ведут и наоборот, могут прогуливать, или сознательно нарушать дисциплину на уроках учителей, отношения с которыми абсолютно не складываются. Некоторые ученики отмечают, что учителя их не понимают вследствие большой разницы в возрасте. В отличие от молодых учителей, которых в школе работает мало, пожилые учителя являются чрезмерно принципиальными и консервативными.

Практически все отношения в школе основываются на оценивании и конкуренции: учащиеся стараются заработать высокие отметки, добиться большего внимания со стороны учителя или высокого статуса в классе. Вместо того, чтобы измерять личные достижения в соответствии со своими возможностями, они делают собственным внутренними критериями чужие, внешние ориентиры. Высокие образовательные стандарты, конкурентное мышление и стремление к доминированию, по мнению Д. Валькер, мешают развивать учащимся позитивно ориентированные эмоциональные, познавательные и творческие способности [5, с. 88–89].

Педагогическая ситуация может привести к конфликту в том случае, если учитель допускает ошибку при анализе поступка ученика, делает необоснованные выводы. Опрос школьников показывает, что в подавляющем большинстве случаев конфликтовать с учителем невыгодно. Вступать в конфликт с учителем приходится либо в абсолютно безвыходных ситуациях, либо вследствие несправедливой отметки или оценки.

Социолог Л. Г. Борисова утверждала о профессиональной и нравственной неприемлемости конфликта в педагогической сфере, поскольку субъекты конфликта – учитель и ученик – заведомо не равны ни по своему ролевому (должностному) положению, ни по уровню личностного развития. Подросток не обладает достаточным жизненным опытом и способностью к деловому осмыслению ситуации. Он переживает столкновение эмоционально, а то и болезненно. Учитель также нередко подвергает себя опасности так называемого «эмоционального сгорания».

Присутствие при конфликте других учащихся превращает их из свидетелей в «болельщиков» или, что еще хуже, в участников. Конфликт разрастается, его масштаб увеличивается, приобретая характер межролевой конфронтации. Публичность конфликта имеет большой воспитательный резонанс. Именно поэтому, согласно мнению Л. Г. Борисовой, за возникновение, ход и исход конфликта отвечает педагог – он профессионал и человек, умудренный жизненным опытом [4, с. 113].

Абсолютно согласиться с данным утверждением нельзя, так как не все дети приходят в школу только для того, чтобы учиться. В школе всегда есть ученики неспособные к преодолению психологической и учебной нагрузок. Отсутствие удовольствия от процесса обучения приводит их к фрустрации, вследствие которой развивается школьная фобия, проявляющаяся в грубости, нежелании посещать школу и выполнять требования взрослых, крайне нервных реакциях на замечания, ссоры с одноклассниками, бестактных комментариях в адрес учителя. В старших классах школьники конфликтуют более жестко, прибегают к психологическому давлению на учителя, отказываются посещать его уроки, требуют убрать его из класса, в крайних случаях угрожают учителю физической расправой.

Школьники отмечают, что есть учителя, которые также ведут себя некорректно в отношении определенных учеников, занижают им отметки, приклеивают отрицательные ярлыки, унижают при одноклассниках, удаляя

ют из класса, угрожают завучем или директором, кричат, вызывают в школу родителей, молчат, более предвзято контролируют выполнение домашнего задания, устраивают самостоятельные или контрольные работы и др.

Обеспечить бесконфликтное взаимодействие в школе практически невозможно. Более того, в определенных случаях конфликт является необходимым условием для решения назревших проблем и противоречий, которые мешают нормальному развитию и организации школьного социума. К сожалению, не каждый учитель оказывается подготовленным к работе с конфликтными ситуациями, его поведение в конфликте бывает спонтанным, основывается на эмоциях и стереотипах. Некоторые школьные конфликты, либо замалчиваются, либо трансформируются таким образом, что их урегулирование становится возможным исключительно благодаря привлечению администрации или представителей силовых структур.

В процессе урегулирования конфликтов ключевая проблема состоит в том, чтобы определить наиболее оптимальные пути их разрешения. Выявление источников социальной напряженности в школе позволяет разрешать конфликты на ранних стадиях их формирования.

Первым шагом является развенчание мифов, о несуществовании и малом количестве конфликтов в школе. Эффективная работа с конфликтами, предполагает наличие информации о латентных проблемах школы, противоречиях скрытых внутри педагогического коллектива, потенциальных союзниках и противниках.

Управление конфликтами является составной частью общего процесса преподавания в школе. Конфликтная компетентность учителя заключается в способности предвидеть (прогнозировать) назревание конфликта и его развитие по негативному сценарию. Владение навыками по конфликтологии дает возможность не только применять их на практике, но и в целом держать ситуацию под контролем, по-новому смотреть на вполне очевидные проблемы и факты.

К сожалению, в педагогических вузах не ведется целенаправленная подготовка педагога к работе с конфликтными ситуациями. Обучение педагогов навыкам конструктивной конфликтологии и саморегуляции, может осуществляться только на основе личной заинтересованности в приобретении специальных знаний. Однако, несмотря на это, ни один специально подготовленный учитель-конфликтолог не сможет навести порядок в школе без помощи коллег, учеников, родителей и администрации. Для решения этой проблемы необходимо, чтобы весь педагогический коллектив был единой командой, владел единой информацией и руководствовался едиными целями и требованиями.

Ответственность, персональная дисциплина, внимание к процессу в целом, отслеживание динамики поведения каждого педагога, фиксирование успехов и достижений, соблюдение правил, обсуждение результатов и планирование, являются ключевыми показателями взаимодействия команды учителей и наглядным примером для школьников. От позиции педагоги-

ческого коллектива в целом зависит станет ли работа с конфликтами эпизодическим явлением или общепринятой нормой.

Библиографический список

1. **Анцупов, А. Я.** Российская конфликтология. Аналитический обзор 607 диссертаций. XX век [Текст] / А. Я. Анцупов., С. Л. Прошанов. – М. ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 704 с.
2. **Баныкина, С. В.** Конфликты в современной школе: изучение и управление [Текст] / С. В. Баныкина, Е. И. Степанов ; Ин-т социологии РАН, Центр конфликтологии. – М.: КомКнига, 2006. – 184 с.
3. **Бэрон Р., Ричардсон Д.** Агрессия [Текст] / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 1998. – 336 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»).
4. **Борисова, Л. Г.** Учитель – ученик: конфликт или сотрудничество? [Текст]/ Л. Г. Борисова // Управление качеством образования. – Новосибирск: НГПУ, 2003. – С. 121-137
5. **Валкер, Дж.** Тренинг разрешения конфликтов (для начальной школы): Как нам договориться?: практическое руководство по ненасильственному разрешению конфликтов [Текст]/ Джеми Валкер; науч. ред. В. А. Светлов, пер. с нем. Р. С. Эйвадаса. – Санкт-Петербург: Светлячок: Речь, 2001. – 128 с.
6. **Емельянов, С. М.** Практикум по конфликтологии [Текст]/ С. М. Емельянов. – Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2000. – 368 с.: ил., табл. – (Практикум по психологии).
7. **Козырев, Г. И.** Введение в конфликтологию [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Г. И. Козырев. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 176 с.
8. **Новейший философский словарь** [Текст] / Сост. А. А. Грицанов. – Мн.: Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
9. **Hurrelmann, K.** Einleitung: Interdisziplinäre Gewaltforschung // Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie Н. 2. 1995. S. 98–100.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; все поля – 2,0 см.; набор для удобства редактирования и вычитки – через полуторный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для списка литературы – 12 кегль, начертание шрифта – Times New Roman, дискета с текстом статьи в редакторе Word в формате RTF и краткими сведениями об авторе: Ф. И. О. (полностью), научная степень и должность, место работы, контактный телефон или адрес в Интернете. Дискета должна быть проверена на наличие вируса! в случае его обнаружения редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

3. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

а) УДК;

б) название (полностью прописными буквами);

в) имя, отчество, фамилия автора;

г) аннотация статьи (3–4 строчки), ключевые слова обязательны с переводом на английский язык;

д) сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность, организация, E-mail, город. Обязательно с переводом на английский язык.

Пример: Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, journal.nspu@mail.ru, Новосибирск

4. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии – либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

5. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

6. В конце каждой статьи приводится «Библиографический список». Все работы, помещенные в библиографический список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать список с текстом. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13; 14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления библиографического списка различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С. Н. Египет: Боги и герои [Текст] / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера [Текст] / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15.

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения [Текст] / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

RULES OF REGISTRATION OF PAPERS IN THE «SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL»

For acceleration of work with authors' materials the «Siberian pedagogical journal» asks to send a copy of the text, printed on paper with the following requirements:

- A4 format;
- 1,5 interval;
- Main font size – 14;
- Font size in Bibliography – 12;
- Font – Times New Roman;
- Floppy disk with the text (MS Word or RTF document File);
- Brief items of information about the author:
 - First name, middle name, last name (completely);
 - Scientific degree and post;
 - Place of work;
 - Contact phone or the Internet address.

The disk should be checked up for computer viruses! In case of their detection the file will be deleted and the text may be rejected.

2. The payment for the publication of papers is not raised from post-graduate students.

3. The text should include the following information:

- ISBN;
- Complete title of the paper (in capital letters);
- First name, middle name (or patronymic), surname of the author;
- Article summary (3–4 lines), keywords are obligatory with translation into English;

Personal information about the author: surname, first name, middle name (or patronymic), academic degree and status, post, organization, E-mail, city. Translation into English is requested.

Example: Ivanov Ivan Ivanovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Chair of Pedagogics, Novosibirsk State Pedagogical University, journal.nspu@mail.ru, Novosibirsk

4. Pictures should be placed in the text with resolution not less than 300 dpi, graphics should be generated by Corel Draw editor or drawn in black ink or ballpoint (pencil is not supposed). All pictures should hold a number, their place in the text should be indicated. The tables may be presented only in computer form, photos – either in computer form, or attached to the paper text (original should be sharp and clear).

5. Underlining or CAPITALS are not desired. Please emphasize words with *Italics*, **bold Italics** or bold font.

6. The list of literature at the end of each paper should be entitled «Bibliography». All the works in the list should be numbered and referred to correctly in the text.

The references to the literature are made in square brackets and placed immediately after the names mentioned in the text, the first figure being its number in the bibliography, the second – number of page.

Examples:

The further development of this theory can be found in S. N. Petrov's works [13; 14].

Or:

S. N. Petrov writes «they were facing constant problems of unfavorable community environment» [13. P. 14].

Examples of Bibliography:

1) Monograph by one author:

Behr-Sigel, E. Discerning the Signs of the Times / E. Behr-Sigel. – N. Y.: St Vladimir's Seminary, Prague, 2001. – 202 p.

2) Item from collected papers:

Cruse, D. A. Antonymy Revisited Some Thoughts on the Relationship between Words and Concepts// Frames, Fields and Contrasts. New Essays in Semantic and Lexical Organization / Ed. by A. Lehrer, E. Feder-Kittay. – Hillsdale (NJ): LEA, Publishers, 1992. – P. 289–306.

3) Article from journal, newspaper, magazine: Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

4) Electronic resource:

Doomsday Book [Electronic resource]. – www.domesdaybook.co.uk.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

научно-практическое издание

5/2010

Главный редактор: В. А. Беловолов
Ведущий редактор: С. П. Беловолова
Ответственный секретарь: Н. В. Кергилова
Оператор электронной верстки: С. В. Беляев
Программисты: Е. В. Ильенко, Н. Н. Касенова
Технический секретарь: Н. В. Алексеева

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28
Тел/факс: 8 (383) 244-12-95, 244-11-55. <http://www.sp-journal.ru>
E-mail: journal.nspu@mail.ru; vabelovolov@mail.ru

Формат 70x108/16. Печать офсет. Бумага офсетная.

Усл.-печ. л. 35,70. Уч.-изд. 29,60 л.

Подписано в печать: 20.05.2010. Тираж 1000 экз. Заказ № 358
ООО «Немо Пресс», 630001, г. Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 202.
Тел.: (383) 236-13-43, 292-12-68,
e-mail: nemopress@mail.ru